Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0170091
Centre d'intérêt: 34

Hénaire, Jean.

L'univers scolaire des Montagnais / par Jean Hénaire. -- Québec : Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1976.
93 p. : carte ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement élémentaire et secondaire)

Code: 16-0110. Bibliographie: p. 85-88.

Cote Dewey: 971.4'00497/H493u Cote LC: E/99/.M87

Descripteur(s): *Abandon scolaire *Echec scolaire *Persévérance scolaire *Langue maternelle *Formation des enseignants *Entente intergouvernementale *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Montagnais (Indiens) *Amérindiens

Etude en trois volets de la condition scolaire des Montagnais dans le but de démontrer que le système scolaire dans lequel ils sont inscrits constitue la cause la plus importante de la perte de leur langue maternelle

La première partie de l'étude porte sur la persévérance scolaire des enfants montagnais, qui sont soumis à deux régimes administratifs: à l'école fédérale, le milieu est homogène, alors qu'à l'école provinciale Amérindiens et Québécois se côtoient dans les classes. L'évolution des effectifs scolaires du primaire et du secondaire, entre 1972 et 1976, est examinée et une projection de ces effectifs jusqu'en 1980 est faite. En deuxième partie, on essaie de répondre à la question: s'agit-il de former des maîtres bilingues et "biculturels" ou non? Pour ce faire, on examine les programmes de formation des maîtres sur le plan de la survivance ethnique: le rapport Renaud, le rapport Gagné et le programme de l'UQAC. La troisième partie concerne les ententes signées par les diverses instances gouvernementales et indiennes sur la capitalisation, la scolarisation et les services spéciaux. L'auteur fonde son analyse sur les ententes conclues à Sept-Iles, La Romaine et Schefferville, toutes trois au niveau primaire.

L'abandon et la désertion scolaires sont généralisés. Les facteurs en sont la non-maîtrise de la langue française, l'ennui et l'acclimatation générale rendue difficile à cause des conflits entre les Indiens et les non-Indiens. Les programmes de formation des maîtres ont échoué. Elaborés pour sauvegarder la langue maternelle de l'enfant, les programmes aboutissent à sa disparition. Les ententes accordent peu d'intérêt à la pédagogie; les soucis des fonctionnaires, des directeurs généraux et des chefs Indiens sont concentrés, prioritairement, sur des questions de nature budgétaire. La condition scolaire des Montagnais commande des changements aussi urgents qu'importants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 09
Auteur de l'analyse: gc

ÉTUDES ET DOCUMENTS

E D U Q 81:0091

ÉTUDES ET DOCUMENTS

(ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE)

L'UNIVERS SCOLAIRE
DES
MONTAGNAIS

Code: 16-0110
Dépot légal: 3e trimestre 1976
Bibliothèque nationale du Québec

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

DIRECTION GÉNÉRALE DE
L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE
ET SECONDAIRE

E D U Q 8170091

"ETUDES ET DOCUMENTS"

Dans le but de favoriser la transmission d'informations et de documentation techniques relatives aux activités de formation et d'apprentissage, la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, présente cette nouvelle série de publications intitulée "Etudes et documents".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique. En ce sens, les opinions émises dans les publications de la série "Etudes et documents" n'engagent que leurs auteurs et non pas le ministère de l'Education.

L'UNIVERS SCOLAIRE DES MONTAGNAIS

par Jean Hénaire

Septembre 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

AVERTISSEMENT 5

AVANT-PROPOS 7

INTRODUCTION

Les cadres de référence 11
L'égalité des chances 14
Les contradictions 17

CHAPITRE I : LA PERSEVERANCE SCOLAIRE 23

L'école 27
La clientèle 28
De l'élémentaire au secondaire 31

CHAPITRE II : LA FORMATION DES MAITRES 43

Autodétermination, intégration ou assimilation 43
Les programmes de formation des maîtres 47
Le rôle et les fonctions 53
Bilan 56

CHAPITRE III : LES ENTENTES 65

Contexte administratif actuel 65
Le contexte historique 67
La consultation préalable 69
L'analyse des ententes 74

CONCLUSION 81

BIBLIOGRAPHIE 85

ABREVIATIONS 93

AVERTISSEMENT

Nous tenons à exprimer notre profond regret à l'endroit des Montagnais de North West River et de Davis Inlet pour ne pas les avoir inclus dans notre étude. Pour notre propos, nous devions tenir compte de la frontière Québec-Labrador. En effet, les deux localités en question sont situées sur le territoire contesté appartenant jusqu'à ce jour à la province de Terre-Neuve dont la juridiction complète sur le plan de l'éducation amérindienne constitue une exception au Canada. Ces Montagnais, contrairement à ceux habitant au Québec, parlent l'anglais comme langue seconde. La condition scolaire de leurs enfants pose aussi de très sérieux problèmes.

AVANT-PROPOS

Les Montagnais, comme plusieurs autres Amérindiens, ont vécu le difficile passage du nomadisme au sédentarisme. Parmi les facteurs qui ont cimenté les bases de ce long processus, il faut retenir le rôle de l'école sous toutes ses formes et définitions. Des exhortations jésuitistes et du pouvoir de conversion que se conféra le Séminaire de Québec, lors de sa création, vis-à-vis des "sauvages" (1), jusqu'aux écoles d'aujourd'hui, la volonté de soumettre les Amérindiens à l'imitation de nos rites s'est perpétuée (2).

A l'heure actuelle, la condition scolaire des Montagnais commande des changements aussi urgents qu'éminemment graves de conséquences: le système scolaire dans lesquels ils sont inscrits constitue la cause la plus importante de la perte de leur langue maternelle. Les pages qui suivent tentent de démontrer par quels moyens nos institutions scolaires ont placé les Montagnais dans une situation fort complexe qui les obligent maintenant à choisir entre une lutte difficile pour leur survie culturelle ou l'entretien d'une lente agonie.

---

(1) Speck écrit: "Most missionnaries of the period though that effort and time would banish the difficulties of conversion and habilitation of the Savages: that by taking the young and educating them at the missions some latent capabilities for civilization would be brought in". Naskapi, the savage hunter of the Labrador peninsula.

(2) "Les ethnies majoritaires, écrit Louis-Edmond Hamelin, prennent des décisions unilatérales mettant en cause l'existence même des groupes culturellement différents". Rhétorique de la nordicité développementale, in: Le processus décisionnel dans la conception et la réalisation du développement nordique canadien, un cas d'espèce: La Baie-James.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Les cadres de référence

Dans un document publié récemment, il est écrit que "les enfants Indiens doivent avoir l'occasion d'apprendre leur langue, leur histoire et leur culture dans la salle de cours. Les programmes d'études, suivis dans les écoles fédérales, provinciales, devront être révisés de façon à ce que soit reconnue la contribution apportée par les Indiens à l'histoire et à la vie canadienne" (1). Habitués comme nous le sommes à vivre dans une ère de revendication, il est possible que ce plaidoyer, en faveur de la reconnaissance des droits des Indiens du Canada, ait été publié plusieurs années trop tard. Néanmoins, il constitue une première offensive à l'endroit de la société des Blancs depuis que ces derniers, à travers les jalons de notre histoire, ont réussi à réduire les Indiens à l'état de sédentaire dans des réserves. C'est aujourd'hui, avec les propres armes que leur a donné notre éducation, qu'ils ouvrent un débat au sujet de la place qu'ils tiennent dans notre civilisation.

Encore faut-il souligner au départ que la loi concernant les Indiens (chapitres 1-6, S.R., c. 149, art. 1) confère peu de pouvoir, sinon aucun, aux communautés Indiennes en matière d'éducation. Bien qu'habitant dans une province, le territoire sur lequel vivent les Amérindiens est fédéral. Ces enclaves, un peu comme le sont les parcs nationaux, sont à l'abri de la compétence provinciale. En matière d'éducation notamment, l'article 93 (2) de l'AANB devient inopérant par le fait même.

Ainsi, le Ministre des Affaires Indiennes:

1. est autorisé à conclure, conformément à la loi sur les Indiens, des accords avec le gouvernement d'une province (article 114, alinéa a);

2. peut enjoindre à un Indien qui a atteint l'âge de six ans de fréquenter l'école (article 116, alinéa a);

3. peut nommer certaines personnes, appelées agents de surveillance, pour contraindre les enfants indiens à fréquenter l'école (article 119, alinéa 1);

4. cet agent de surveillance, dont le pouvoir acquis lui est conféré par le ministre, peut mettre en détention un enfant qu'il a des motifs raisonnables de croire absent de l'école contrairement à la présente loi et le conduire à l'école en employant autant de force que l'exigent les circonstances (article 119, alinéa 6).

---

(1) La Maîtrise indienne de l'éducation indienne, Fédération Nationale des Indiens du Canada, Ottawa, 1972.

(2) Relativement à l'autonomie des provinces en matière d'éducation.

Par rapport à la loi concernant les Indiens, on se demande si l'article 4 de ladite loi (1) confère quelque droit de recours aux communautés; il s'agirait de savoir dans quelles circonstances les Amérindiens pourraient s'en prévaloir selon les besoins nouveaux commandés par le mode de vie actuel et de ses conséquences au niveau de l'éducation. La Convention de la Baie-James paraît apporter des éléments de solution par le biais du transfert de juridiction, mais la substitution d'une autorité fédérale par une autorité provinciale ne garantit pas en soi une marge d'autonomie aux Amérindiens (2).

A l'heure actuelle, il est rare de rencontrer un Indien qui ne vit que de chasse et de pêche. La plupart sont sans emploi permanent et les familles doivent compter sur les prestations d'assurance-chômage, du bien-être social et les allocations familiales. Pour les enfants, il n'y a souvent pas de modèle à imiter parmi les leurs et la réaction est donc de se tourner vers les blancs qui, avec leurs apparentes richesses, paraissent exercer une séduction irrésistible. De plus en plus de jeunes adolescents rêvent de posséder autant de choses que les jeunes blancs. Cependant, les deux groupes sont inégalement préparés à cette société de consommation et, comme l'écrit Erikson, le problème de l'éducation indienne est en réalité un problème de contact culturel entre un groupe d'employés représentant les valeurs de la classe moyenne d'un système de libre entreprise d'un côté et, de l'autre, les restes d'une tribu qui aussitôt qu'elle quitte l'ombre du soutien gouvernemental, se trouve parmi les victimes de ce système (3).

Les Indiens les plus âgés blâment souvent les plus jeunes parents d'avoir une conscience blanche parce que ces derni devant le peu de choix qui leur est offert, semblent avoir résolument pris le parti de s'i grer à notre système de valeurs. Or, cette censure

---

(1) Article 4, alinéa *2*: "Le gouverneur en conseil peut, par proclamation, déclarer que la présente loi, ou toute partie de celle-ci, sauf les articles 37 à 41, ne s'applique pas:

a) à des Indiens ou à un groupe ou une bande d'Indiens

ou

b) à une réserve ou à des terres cédées, ou à une partie y afférentes, et peut par proclamation révoquer toute semblable déclaration.

(2) "Ce qui veut dire que dans les collectivités autochtones où existent déjà des services comme des écoles et des hôpitaux relevant des autorités fédérales, ces services passeront sous la juridiction du Québec." La Convention de la Baie-James, Editeur officiel du Québec, Tome I, page 8.

(3) Enfance et société, Delachaux et Niestlé, Neufchatel, 1966, page 106

sévère que les aînés adressent à la jeune génération a fait naître ce sentiment de culpabilité qui place les parents à cheval entre les croyances ancestrales et le sens de la vie occidentale qui met l'emphase sur la promotion individuelle et le succès financier alors que la base de leur édifice social reposait jadis sur l'entraide et le partage de biens (1).

De nos jours, les plus vieux ne peuvent assurer aux plus jeunes le même genre de vie et ces derniers se retrouvent bien souvent sans modèle de référence et doivent subir en classe une éducation qui représente l'opposé de ce que leurs ancêtres ont connu. Comme plusieurs groupements minoritaires, ils apprennent eux aussi, à leur manière, la philosophie du conquérant. C'est ainsi, comme l'ajoute Erikson, que les perspectives géographico-historiques, les buts et les méthodes économiques contiennent tout ce qu'un groupe a appris de son histoire et caractérisent, par conséquent, sa conception de la réalité et ses principes de conduite qui ne peuvent être mis en doute ou partiellement transformés sans menacer l'existence du groupe même. Les détails de l'éducation des enfants font partie d'une telle conception de la réalité. Ils se maintiennent, lorsque c'est possible, sous leur forme originale, mais si c'est nécessaire, en fac-similés déformés, indiquant que le nouveau mode de vie imposé par les conquérants n'a pas encore pu éveiller d'images d'une nouvelle identité culturelle (2).

---

(1) Ce qu'écrit Bruno Bettelheim au sujet de l'école s'applique à notre propos: "On attend néanmoins de l'enfant qu'il écrase ses rivaux à l'école ou sur le terrain de jeux, tout en s'efforçant de le convaincre que l'entraide doit constituer la notion de valeur dominante de la vie". En août 1969, lors de la conférence internationale de spécialistes de l'éducation inter-culturelle en régions nordiques tenue à Montréal, les représentants de l'UNESCO soulignèrent qu'un système d'enseignement en totale contradiction avec les moeurs d'une société, par exemple un système fondé sur la compétition entre élèves dans une société qui révère les réalisations collectives et non pas individuelles, compromettra à jamais la conscience qu'a l'élève de son identité.

(2) Enfance et Société page 89.

L'égalité des chances

Le libre accès pour tous à l'enseignement constitue un des objectifs majeurs de notre pensée et de nos institutions politico-pédagogiques. Pourtant, on se demande encore s'il ne s'agit que d'une illusion, à fortiori en ce qui a trait aux Indiens (1). Chez les Amérindiens, la valeur de ce principe pose peut-être de plus grands problèmes encore car il s'agit pour nous de s'interroger sur une structure scolaire qui, dans son état actuel, élimine peut-être davantage les occasions pour cette clientèle d'accéder à l'instruction post-secondaire et par là, à une forme relative de sécurité d'emploi. Par rapport à l'enfant indien, l'enfant non-indien, comme le soulignait déjà en 1967 les auteurs d'un rapport (2), est issu d'un foyer où il n'y a pas de problème de surpopulation, un foyer qui compte de deux à quatre enfants, dont le père travaille régulièrement, dont les parents ont une instruction du niveau secondaire ou supérieur et où les valeurs sont orientées vers l'accession au statut professionnel par le moyen de l'instruction. L'enfant indien, pour sa part, appartient à un milieu dont le taux de croissance de la population équivaut à celui de certains pays en voie de développement. Les familles habitent des maisons dont certaines commandent d'urgentes réfections (3). Les valeurs socio-culturelles qui sont

---

(1) Norman A. Chance a justement souligné que la plupart des déclarations politiques, en ce qui concerne les chances égales, projettent l'écho suivant: si certains ont des qualifications identiques, ils devraient avoir les mêmes facilités pour progresser. Malheureusement, ajoute-t-il, ce point de vue ne tient pas compte du rapport désavantageux qui existe depuis de si nombreuses années entre autochtones canadiens et alaskiens d'une part, les Euro-Nord-Américains. Cette subtile forme de paternalisme, poursuit l'auteur, encourage et développe un stéréotype négatif tout autant que des sentiments d'autodépréciation chez l'autochtone lui-même. Les premisses, les politiques et leur application. Etude interculturelle sur l'éducation dans les régions nordiques circumpolaires. Montréal, 1969.

(2) Etudes sur les Indiens contemporains du Canada.

(3) Voir: Enquête sur le logement des Indiens du Québec, de Georges Bacon. (Association des Indiens du Québec). Une analyse récente sur les conséquences de la construction des maisons à St-Augustin chez les Indiens Montagnais a démontré qu'en plus du brusque changement provoqué par le passage des tentes aux maisons, l'ignorance de la signification de la distribution spatiale des habitations avait eu pour conséquence de placer comme voisins des Indiens qui, bien qu'appartenant à une même bande, avaient toujours choisi leur emplacement en fonction de rapports sociaux (exogamie, fonction matrimoniale). Le cadre spatial n'offre aucun rapport avec notre système urbain de construction (rues ou allées longitudinales, indifférence relative des voisins, etc.) Les fonctionnaires ont pourtant projeté, sur un territoire situé à plus de 1 600 kilomètres de Montréal*, un type d'habitation propre aux banlieusards.

---

* Voir: Savard, Rémi. Des tentes aux maisons à St-Augustin, Recherches Amérindiennes au Québec, pages 53-62, Vol. 5, no 2, 1976.

véhiculées dans le milieu entrent trop souvent en conflit avec celles perpétuées par notre système scolaire dans lequel doivent obligatoirement s'inscrire les Indiens. A ce sujet, les auteurs de La Maîtrise Indienne de l'Education indienne ont senti l'impérieuse nécessité d'apporter des modifications aux contenus des programmes d'enseignement.

Dans les pensionnats, les religieuses défendaient l'usage de la langue indienne, sous peine de punitions sévères; les camarades blancs percevaient les Indiens à la manière de nos anciens manuels d'histoire du Canada.

Il semble que les conséquences de cette immersion en milieu blanc ait joué un rôle primordial dans les changements d'attitudes chez les parents (1). Ces sept ou huit ans, parfois passés loin de leur milieu naturel, paraissent être à la base de la désintégration culturelle à laquelle on assiste actuellement. Une jeune mère, âgée d'une trentaine d'années, nous racontait que cette absence prolongée loin des siens et son retour pendant l'été lui avait fait rendre compte de son inadaptation: inhabilité à converser dans sa langue, à circuler en forêt; en bref, une incapacité généralisée de renouer spontanément avec les coutumes traditionnelles. Dans son cas, les circonstances lui ayant permis d'épouser un chasseur, elle se sent protégée par le statut de son époux. Elle reste une des rares personnes que nous avons rencontrées à pouvoir verbaliser consciemment au sujet de son ambivalence. Cette situation n'est pas sans laisser de traces dans sa famille; son fils, âgé de sept ans, lui reproche ses contacts avec les blancs tandis que sa fille de douze ans rêve à une maison confortable, garnie de meubles luxueux.

A l'heure actuelle, les pensionnats n'existent presque plus, mais leur réduction en nombre n'a pas diminué pour autant les échecs et l'inadaptation scolaire. En effet, les résultats des performances aux tests psychologiques administrés aux enfants Indiens posent aujourd'hui de multiples problèmes d'interprétation et soulèvent des questions importantes.

---

(1) Wintrob et Sindell (1968) ont clairement noté les dangers de ce changement. Dans Cross-Cultural Education in the North and its implications for personal identity: the Canadian case, ils écrivent: "With the shift from traditional milieu to white urban residential school setting, Cree children are removed from their families at the time they are becoming competent to assume responsabilities within the hunting group, or for the care of the household and younger siblings. They are required to learn a new language, eat store food rather that bush food and abide their rules and a time structure completely at odds with their previous experience".

Une conseillère en orientation soulignait récemment à ce sujet que pour les enfants montagnais (St-Augustin, La Romaine) les tests de langue française ne leur sont pas tellement adaptés, et de plus, les éléments culturels sont presque totalement différents (1). Dans un rapport d'étude sur l'impact des tests l'intelligence sur le classement de l'enfant Indien à Sept-Iles, Marie Thirnish écrit que le classement de l'enfant Indien au secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est trois fois plus fréquent que chez l'enfant Blanc (22% vs 7%) (2). L'auteur recommande donc qu'une étude approfondie soit faite afin d'avancer des affirmations valables qui éclairciront la situation scolaire des enfants Indiens (3). Dans cette étude préliminaire produite par une équipe de chercheurs dirigée par Madame H. Noelting, on note que la perception qu'ont les enfants Montagnais de certaines notions (nombre, espace) est influencée par leur culture (4). Les auteurs soulignent ainsi qu'il est impossible de transposer, en milieu scolaire, la didactique et les programmes qui prévalent actuellement dans les écoles. Ces résultats viennent corroborer les recommandations d'une étude publiée en 1973 relatives à l'état de l'enseignement dans le Nord.

Les auteurs rapportent les conclusions d'un comité d'étude sur l'enseignement au Nouveau-Québec:

> "Les insuffisances et les déficiences au niveau élémentaire entraînent, pour le développement de l'enfant, des effets dont la nocivité est d'autant plus grande qu'ils sont plus subtils. Ce sont des effets qui se font sentir graduellement et peuvent bien ne se manifester pleinement qu'au niveau secondaire s'ils n'ont pas été ressentis plus tôt." (5)

---

(1) G. Nadeau-Monger. Présentation et interprétation du Testing effectué en 74-75. Commission scolaire du Littoral, Chevery, 28 novembre 1975.

(2) Commission scolaire de Sept-Iles, août 1975.

(3) Ibid, page 15.

(4) H. Noelting. Etude du raisonnement chez un groupe d'enfants Montagnais de la pré-maternelle à la troisième année. Rapport présenté dans le cadre du programme de l'ACPE pour le Congrès des sociétés savantes, Université Laval, Québec, juin 1976, 13 pages.

(5) Brown, Girard, Gourdeau et Tizya, L'Homme et le Nord, Institut Artique de l'Amérique du Nord, Montréal, mars 1973.

On remarque, à l'heure actuelle, deux niveaux d'acculturation différents, suivant la localisation des réserves. Les régions isolées bénéficient d'une trève temporaire, cela est dû en partie à leur isolement, à l'absence de vie économique développée et des mass-média, à la conservation de leur langue et à la pratique de culte ancestral chez quelques anciens. Les enfants habitent en conséquence un milieu homogène et la présence d'instituteurs blancs à l'école ne semble pas avoir réussi à créer des sentiments d'ambivalence chez les petits. En revanche, les réserves situées en périphérie urbaine, accusent une dépendance manifeste envers les Blancs. C'est ce qui fait probablement que la jeune génération soit vulnérable vis-à-vis le mode de vie que leur offre ces derniers. C'est dans ces milieux (1) que l'on trouve le plus d'Indiens occupant des fonctions qui ont été, à l'origine, la cause même de leur désintégration culturelle: instituteurs, fonctionnaires. Cette nouvelle génération oscille ainsi entre la satisfaction d'avoir un emploi rémunéré tout en se rendant compte que le travail qu'elle fait contribue davantage à son assimilation dans le "pattern" culturel occidental. Ce tiraillement constant soulage ainsi les administrateurs blancs du blâme que leur portaient précédemment les Indiens de vouloir les assimiler, orientant ainsi les forces opposées parmi les membres de la communauté même.

Les contradictions

La structure de l'école, son idéologie implicite de reproduction d'élite, paraissent, d'une manière inquiétante, s'imposer comme allant de soi. En outre, et selon toute apparence, l'idée de valorisation par la réussite individuelle entre en contradiction avec le système de valeurs que les sociétés amérindiennes avaient réussi à perpétuer jusqu'à très récemment. Cette affirmation demanderait bien sûr à être nuancée selon les groupes linguistiques. La rapide propension à l'assimilation n'opère pas de la même manière partout.

Une contribution à l'apport de solutions à cette problématique ne se fait pas sans difficulté. La structure complexe avec laquelle les Indiens ont à se familiariser constitue bien souvent un frein à leurs élans: une juridiction fédérale omniprésente avec ses ramifications dans chacun des districts qu'elle dessert; une juridiction provinciale par le biais des commissions scolaires, lesquelles concluent annuellement des ententes avec le gouvernement central et les Conseils de Bande; une association des Indiens du Québec qui cherche à affirmer sa présence; des conseils consultatifs de durée éphémère, des subventions octroyées par le Conseil des Arts, le ministère de l'Education, des fondations canadiennes et américaines,

---

(1) Pointe-Bleue (dont tous reconnaissent le mouvement irréversible vers l'assimilation), Bersimis et Sept-Iles.

desquelles on cherche vainement une action concertée. Si d'une part on est le témoin d'un mouvement de consultation, on assiste de l'autre à une solidification de l'appareil bureaucratique dont le pouvoir hiérarchique et pyramidal fait oublier les efforts de décentralisation auxquels participent les représentants directs des membres des communautés. La patience indienne, durement mise à l'épreuve, trahit parfois des signes d'exaspération:

> "Many bureaucrats fell that Indians are not yet ready to assume control of the Education of their children but, we ask, how could even the most stupid Indian create a worse mess that has been handed him by the missionaries and bureaucrats other the past one hundred years (1)."

---

(1) Harold Cardinal. The Unjust Society.

CHAPITRE I

LA PERSEVERANCE SCOLAIRE

CHAPITRE I

LA PERSEVERANCE SCOLAIRE

Tout abandon ou échec scolaire chez les enfants montagnais revêt un caractère particulièrement inquiétant si on considère au départ la faible population montagnaise.

Les quelques 27, 790 amérindiens (1) sont dispersés en petits groupes à l'échelle de tout le Québec. De ce nombre, 6483 (2) sont montagnais. Ces derniers constituent ainsi près du quart de la population amérindienne du Québec.

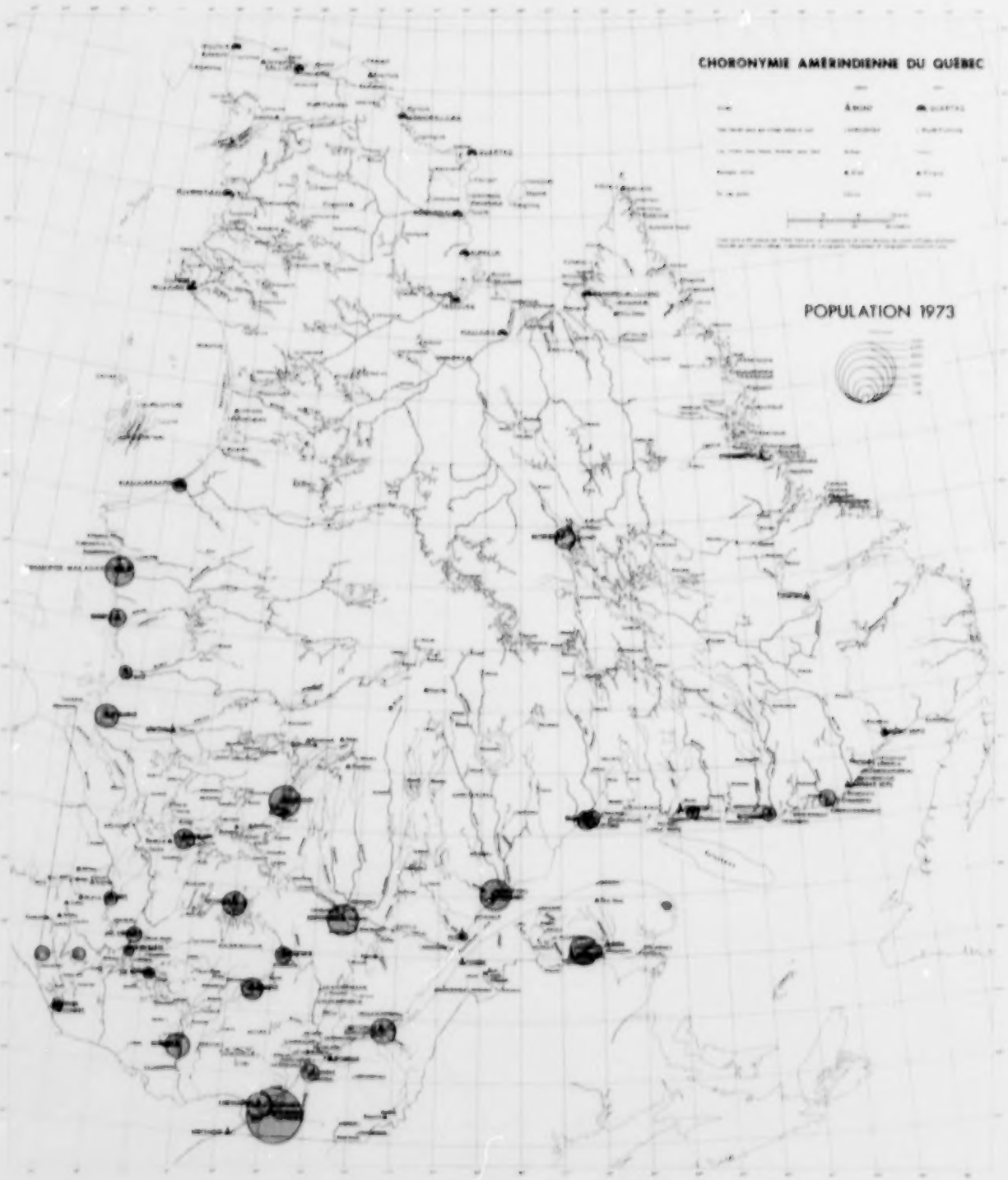
---

(1) Recensement de 1973, selon le registre officiel du MAIN.

(2) D'après l'étude préliminaire de Laurent Girouard.

Sources: McNulty et coll. Choronymie amérindienne du Québec.

Bacon, Georges. Enquête sur le logement des Indiens du Québec.


CHORONYMIE AMÉRINDIENNE DU QUÉBEC
POPULATION 1973

Comme l'écrit Georges Bacon, cette population accuse un taux d'accroissement annuel de 2,68% pour la période 1960 – 1973. A titre comparatif, le taux national amérindien est de 2,82%, tandis que celui de la population canadienne non-amérindienne se situe à 2,75%. Au Québec, le taux d'accroissement varie selon que les populations indiennes sont établies en périphérie urbaine (inférieur) ou dans un milieu isolé (supérieur) (1). Cette population est jeune; en effet, 49,5% ont moins de 20 ans et 65,3% ont moins de 30 ans (2). Les pyramides d'âges des populations en donnent un profil approximatif: on remarquera que la petitesse en nombre de certaines communautés nous empêchent de tirer des conclusions. D'autre part certaines communautés trahissent un profil équivalent à celui des pays en voie de développement, c'est-à-dire là où 50% de la population a moins de 20 ans.

L'école

Les enfants Montagnais sont soumis à deux régimes administratifs suivant que les écoles sont situées sur le territoire de la réserve ou à l'extérieur des limites de cette dernière. On appelle généralement ces écoles du nom d'écoles fédérales pour le premier cas et écoles provinciales dans le second.

A l'école fédérale, le milieu est homogène, c'est à dire que tous les enfants qui la fréquentent sont reconnus Amérindiens (3); à l'école provinciale, la clientèle est mixte: Amérindiens et Québécois se côtoient dans les classes; le milieu scolaire est donc hétérogène et, en général, sauf exception pour l'école de la Romaine (4) les enfants blancs y sont en majorité.

Globalement, les deux types d'écoles se répartissent ainsi:

---

(1) Bacon, Georges. Enquête sur le logement des Indiens du Québec. Association des Indiens du Québec, 1974, page 32.

(2) Chez les Montagnais, 75,3% de la population a moins de 35 ans (étude préliminaire de L. Girouard).

(3) Possédant un statut.

(4) Basse Côte-Nord.

TABLEAU I: REPARTITION DES ECOLES PROVINCIALES ET FEDERALES FREQUENTEES PAR LES MONTAGNAIS

PROVINCIALES	FEDERALES
Sept-Iles	Maliotenam
La Romaine	Bersimis
Mingan (1ère – 6e)	Natashquan (PM – 4e)
Natashquan (5e – 6e)	Mingan (PM – M)
Schefferville	Pointe-Bleue
St-Augustin	

La clientèle

Plus de soixante pour cent (60%) des enfants fréquentent les écoles élémentaires sous la juridiction du gouvernement fédéral.

TABLEAU 2: TABLEAU DE LA REPARTITION DES EFFECTIFS DANS LES ECOLES FEDERALES ET PROVINCIALES
(Année scolaire 1974 – 1975)

JURIDICTION / ECOLES	PROVINCIALE	FEDERALE
Natashquan	77	47
Sept-Iles	108	– –
Mingan	54	19
La Romaine	203	– –
Schefferville	145	– –
Bersimis	– –	384
Maliotenam	– –	181
Pointe-Bleue	– –	301
	587	932
	1519	

Pour l'année scolaire 1975 – 76, la clientèle des écoles provinciales est demeurée stable par rapport à l'an dernier:

NIVEAU / 1975 – 76	PM4	M5	1	2	3	4	5	6	TOTAL
	61	54	71	71	71	74	90	94	586

et a légèrement augmenté dans les écoles sous la juridiction fédérale (passant de 932 à 970).

BERSIMIS	POINTE-BLEUE	NATASHQUAN	MINGAN	MALIOTENAM	TOTAL
399	271	94	25	181	970

Si on réfère aux statistiques des années antérieures, on constate que la population scolaire montagnaise à l'élémentaire (écoles provinciales) a atteint son sommet en 1974–75 et qu'elle accusera une baisse dans les années qui suivront.

TABLEAU 3: TABLEAU DE LA POPULATION SCOLAIRE REELLE DEPUIS 1968 A NOS JOURS:
(Ecoles provinciales)

1968 / 69	1970 / 71	1971 / 72	1972 / 73	1973 / 74	1974 / 75	1975 / 76
372	488	460	552	526	587	586

TABLEAU 4: TABLEAU DES PROJECTIONS RELATIVES A LA POPULATION SCOLAIRE
Ecoles provinciales

1976 – 77	1977 – 78	1978 – 79	1979 – 80
546	514	498	457

Ainsi, sur une période de cinq (5) ans, on noterait une diminution de l'ordre de 22%. Ces projections ne sont pourtant pas exhaustives et on ignore d'ailleurs si le MAIN, en les publiant, a tenu compte:

a) de l'âge légal minimum et maximum pour la fréquentation scolaire en maternelle;

b) des retards de compilations des régistres.

Néanmoins, l'idée générale d'une baisse de la clientèle scolaire est une conséquence logique de la diminution du taux d'accroissement de la population concernée.

De l'élémentaire au secondaire

La population scolaire montagnaise à l'élémentaire est en réalité près de quatre fois supérieure à celle du secondaire (1). Cet incroyable et pourtant facilement explicable décalage soulève le problème majeur de la persévérance scolaire.

---

(1) Pour les sommes comparatives des populations respectives, et de deux fois supérieure au moment du passage de l'élémentaire au secondaire. Par conséquent, le fossé se creuse davantage au fur et à mesure où on se dirige vers la fin du secondaire.

TABLEAU 5: TABLEAU DE LA POPULATION SCOLAIRE MONTAGNAISE DE NIVEAU SECONDAIRE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1973/74.

	RECUPE-RATION	SEC. I	SEC. II	SEC. III	SEC. IV	SEC. V	SPECIAL	
Bersimis	72	45						
Pavillon Central * Hauterive			1	50	34	33		
Sept-Iles ** – Jean-du-Nord – Manikoutai – Mgr Blanche	8	30	19	14	2	4		
Maliotenam	12	5	13	14	9	1	14	
Natashquan	12	10						
La Romaine		13	11					
Mgr Labrie ***		10	7	7	5	2		
Schefferville ****		20	11	7				
TOTAUX	104	133	62	92	50	40	14	495

* Hauterive: Classes fréquentées par les étudiants Montagnais de Bersimis.
** Incluant: Polyvalente Jean-du-Nord, Manikoutai et Mgr Blanche.
*** Au Havre St-Pierre: (étudiants Montagnais de la Basse Côte-Nord).
**** N'incluant que les étudiants Montagnais.

TABLEAU 6: TABLEAU DE LA POPULATION SCOLAIRE MONTAGNAISE DE NIVEAU SECONDAIRE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1974/75.

	RECUPE-RATION	SEC. I	SEC. II	SEC. III	SEC. IV	SEC. V	SPECIAL	
Bersimis		67	43					
Pavillon Central * Hauterive				29	46	39		
Sept-Iles **								
– Jean-du-Nord		30	7	6	7	5		
– Manikoutai		21	14	15				
Maliotenam							22	
Natashquan		21	6					
La Romaine		16	3					
Mgr Labrie ***		6	8	16	7			
Schefferville ****		24	10	1	5			
TOTAUX		185	91	67	65	44	22	474

TABLEAU 7: TABLEAU DE LA POPULATION SCOLAIRE MONTAGNAISE DE NIVEAU SECONDAIRE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1975/76.

	RECUPE-RATION	SEC. I	SEC. II	SEC. III	SEC. IV	SEC. V	SPECIAL	
Bersimis		56	26					
Pavillon Central * Hauterive				41	35	22		
Sept-Iles		29	40	11	13	5	19	
Maliotenam	20	13	8	5	8	10		
Natashquan		21	5					
La Romaine		23	25					
Mgr Labrie ***		6	20	15	10			
Schefferville ****		11	26	6	1			
TOTAUX	20	159	150	78	67	37	19	530

Pour l'année scolaire 1973/74, on note que la persévérance scolaire décroît au fur et à mesure que l'on atteint la fin du secondaire; les chiffres passent de 133 à 40, soit une diminution de 65,5%. De plus, on note que sur un total de 495 étudiants inscrits, 120 d'entre-eux fréquentent des classes de récupération, soit presque plus que le quart (25%).

On note sensiblement les mêmes phénomènes pour l'année scolaire 74/75 (tableau 6): la persévérance scolaire décroît davantage (77%); par contre, aucun chiffre n'apparaît au niveau des classes de récupération; toutefois, la classe spéciale (1) apparaît.

Au tableau 7, on remarque un décalage de 77% sur le plan de la persévérance scolaire; cette fois-ci, les classes de récupération réapparaissent sans que les classes dites spéciales ne disparaissent pour autant.

Sur une base de trois ans, on note une hausse de la fréquentation scolaire: 495 étudiants en 1973/74, 474 en 1974/75 et 530 en 1975/76; toutefois, le décalage entre le Sec. I et le Sec. V reste tout aussi important et qu'en général les trois (3) dernières années du secondaire représentent en nombre (344) moins de la moitié des deux premières (2) années (744).

TABLEAU 8: TABLEAU COMPARATIF DES EFFECTIFS SCOLAIRES DE NIVEAU ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE

6e ANNEE			SECONDAIRE I		
1972/73	1973/74	1974/75	1973/74	1974/75	1975/76
247	311	217	133	185	159

Le tableau 8 montre que le passage de l'élémentaire au secondaire révèle une baisse substantielle des effectifs scolaires: 46% pour 73/74, 40,5% pour 74/75, 26,7% pour 75/76. On note toutefois que le décalage, en termes de pourcentage, tend à s'amenuiser. Par contre, comme nous l'avons souligné, une autre forme de décalage s'instale à l'intérieur même du cours secondaire.

---

(1) L'une ou l'autre classe réfère à une définition non-indienne du normal et de l'anormal, et ce à partir de tests, d'observations plus ou moins contrôlées et "contrôlables", de préjugés. Sans doute.

Plusieurs autres facteurs explicatifs sont à l'origine d'une si grande désertion parmi lesquels on note un taux d'abandon à l'intérieur même de l'élémentaire. Ainsi, tout un système "thérapeutique" a été institué. Le meilleur exemple est en effet celui des classes de récupération (1) où les enfants sont parqués en vertu de leur échec à des tests psychologiques et à des troubles d'apprentissage divers (2). Ces classes on pour effet de développer chez les enfants indiens un vif sentiment de l'échec. Privés de services spéciaux appropriés (3), la plupart abandonnent en cours de route pour venir grossir le nombre potentiel de chômeurs et d'assistés sociaux.

Les causes d'une telle désertion sont, en outre, pour une large part, inhérentes au contexte social des Amérindiens. Parmi les éléments qui le définissent, il faut souligner le contexte anormal dans lequel sont inscrits les enfants:

1. L'effritement du tissu social ne motive pas les parents à s'intéresser à l'enseignement que l'on fournit à leurs enfants.

2. La politique du MAIN ne favorise pas la participation des autochtones à la réalité scolaire. Jusqu'à ce jour, les parents n'ont pas encore été consultés quant à la manière dont ils conçoivent l'éducation de leurs enfants. Ainsi, par un jeu fort complexe, les responsables du service éducation paraissent ignorer que la perpétuation du système éducationnel actuel ne contribue qu'à agrandir le fossé entre les Amérindiens qui ont opté pour l'assimilation et ceux qui résistent passivement à une telle forme de génocide culturel. Au sein même des communautés, on doute qu'il y ait consensus. Par surcroît, les comités scolaires ne jouent pas leur rôle et leur action est récupérée fort souvent par la direction d'école.

Dans un milieu homogène, les jeunes enfants réfèrent à leur langue maternelle. Cela est évident et normal. Mais, dès leur entrée en pré-maternelle, des efforts sont tentés pour "bilinguiser" ces mêmes enfants. Pourtant, ces derniers n'ont pas encore atteint un niveau suffisant de maîtrise de leur propre dialecte. Par conséquent, et ce en dépit d'une scolarité

---

(1) Celles de l'élémentaire, cette fois.

(2) Le classement au secondaire n'est que le triste prolongement de la sélection à l'élémentaire.

(3) La plupart des problèmes sont liés à une incompréhension du français. Cela n'empêche pourtant pas certains d'administrer aux enfants Montagnais des tests de toutes sortes en français!

de 8 ans (PM-6e), les enfants se retrouvent en non-possession de deux langues, à cheval qu'ils sont placés depuis leur entrée à l'école entre deux manières de faire, deux manières de dire, deux manières de penser (1).

Un programme mal adopté, qui véhicule surtout des idées et un contenu impertinent quant à une situation de langue maternelle a pour conséquence de multiplier les risques de retard et d'échec scolaires. Ce qui ne manque pas de survenir. On peut certe écrire qu'à mesure qu'un enfant indien s'approche du seuil du secondaire, il accumule des risques d'échecs.

Ainsi, par exemple, le relevé d'une courte analyse de l'évaluation des enfants inscrits en secondaire IV (2) pour les années scolaires 71/72, 72/73, 73/74 tend à démontrer que la majorité des adolescents montagnais ont un rythme d'apprentissage classé "lent". Ces données apparemment compilées par le service de la psychologie de la région se fondent sur l'administration des tests suivants: Raven, Otis, Ottawa (intermédiaire et supérieur). Chose curieuse, sur 56 étudiants ayant réussi leur année scolaire pendant ces 3 ans, 42 furent classés "lents"; 6 eurent droit à la cote "accéléré". Cela tend à démontrer une absence de corrélation assez claire entre la performance réelle et le profil fourni par les tests reliés au degré de propension à la réussite (3).

---

(1) "En réalité lorsque l'écolier autochtome débute sa scolarisation (...), il est complètement plongé dès le début dans un ensemble de nouvelles valeurs et de nouveaux standards. Il est en fait invité par le système scolaire lui-même à rejeter dans une large mesure la façon de penser, la façon de se conduire et la philosophie générale que son propre groupe a développées. L'Homme et le Nord, document technique, page 7.

(2) Il s'agit des élèves montagnais fréquentant l'école Mgr Labrie au Havre St-Pierre.

(3) La lecture du bulletin scolaire des étudiants montre que pour un taux d'absence élevé, les étudiants montagnais réussissent aussi bien que les autres.

ANNEE	GROUPE	MOYENNE ETUDIANT MONTAGNAIS	MOYENNE GROUPE
1972/73	16 ans	63,8	64,5
1973/74	13 ans	62,7	66,2

L'abandon s'explique, selon nos renseignements puisés de ceux-là même qui quittent l'école et de leurs professeurs, par les raisons suivantes:

1. La non-maîtrise de la langue française.

2. L'ennui: les étudiants quittent pour de longues périodes leurs domiciles pour s'en aller pensionner dans les résidences; la tendance est forte, après les congés, de ne pas retourner aux études.

3. L'acclimation générale rendue difficile de par les nombreux conflits surgissant inopinément entre les Indiens et les non-Indiens.

A la lumière de ce qui vient d'être écrit, il y a lieu de retenir les points suivants:

— Les cas d'abandon et de désertion scolaire font figure de loi généralisée. Les facteurs qui engendrent et perpétuent ces conditions de vie sont inhérents à la détérioration du milieu social provoquée par une perte du sentiment d'identité; à un système scolaire ethnocentriste qui porte à croire que les solutions envisagées jusqu'à ce jour reflètent davantage des efforts inconscients d'assimilation plutôt que d'intégration basée sur une prise de décision émanant des communautés; une armature conceptuelle qui consacre le parallélisme des cultures dans lequel s'insère l'histoire de notre pédagogie institutionnelle; à un esprit néo-missionnarial dont sont victimes ceux parmi les non-indiens dont les efforts convergent vers l'imposition de nouvelles approches pédagogiques au contexte amérindien; à un sentiment de défaitisme des Amérindiens qui les incitent à réagir avec indifférence vis-à-vis les conséquences de l'école sur leurs enfants; à une formation inadéquate des professeurs, à la faiblesse des services pédagogiques.

Il paraît assez clair que la non-persévérance scolaire des enfants montagnais est liée à des attitudes contradictoires en face de ce que promet l'école. Si d'une part, cette dernière entretient l'illusion du savoir et partant, du prestige, elle ne peut effacer l'image de l'échec soutenu dont elle se fit la cause il y a très longtemps de cela.

Dans ces circonstances bien particulières la non-persévérance scolaire peut être vraisemblablement perçue comme un signe de santé.

CHAPITRE II

LA FORMATION DES MAITRES

CHAPITRE II

LA FORMATION DES MAITRES

La formation des maîtres: autodétermination, intégration ou assimilation.

On sait que jusqu'à très récemment, l'éducation des Amérindiens fut confiée d'abord aux religieux (1) et ensuite à des enseignants euro-canadiens par l'entremise du ministère des Affaires Indiennes (écoles fédérales) et le ministère de l'Education (2) (écoles provinciales). La question est maintenant de savoir si l'instruction des jeunes amérindiens peut être assurée par des enseignants de la même ethnie. Sur le plan idéologique, les plans récents de formation des maîtres nous conduisent à établir des distinctions. En effet, il n'est pas facile de juger rapidement des formules qui conduisent soit à l'autodétermination, soit à l'intégration ou à l'assimilation. Si on réfère à de nombreuses études (3) réalisées partout ou plus d'un groupe linguistique composait un territoire (pays), les conclusions de ces recherches ont démontré que, dans tous les cas, le problème se situait, pour une minorité culturelle, au niveau de la conservation et de la perpétuation de sa langue dans un ensemble socio-géographico-linguistique dominé par un autre groupe linguistique généralement plus important numériquement, politiquement et économiquement. Dans la plupart des cas, il s'agit de définir une politique d'ensemble susceptible de réaliser l'harmonie entre la nécessité pour une minorité de s'intégrer à la majorité, tout en permettant à la première de conserver son identité. Jusqu'à ce jour, les solutions envisagées reposent sur le principe du bilinguisme culturel (4); dans un pays où plus de deux langues sont vivantes, on parlera de multilinguisme (5). Dans un cas comme dans l'autre, le voisinhage de deux ou plusieurs langues laisse planer le danger d'assimilation. Dans un plan de formation des maîtres, notamment, il s'agit de savoir dans quelles mesures les deux options sont compatibles ou non. S'agit-il de former des maîtres bilingues et "biculturels" ou non?

---

(1) Les soeurs de la Congrégation de St-François d'Assise assurent encore la direction des écoles de Manouane et d'Obedjiwan (chez les Atihkamewk, cependant).

(2) Anciennement, le Département de l'instruction publique.

(3) A Brief Bibliography on teacher education and American Indians by Moira B. Mathieson-Eric clearing-house on teacher Education – Washington D.C., April 1974 – SP 007 856
Voir aussi: L. Madison Coombs. The Educational Disavantage of the Indian American Student. University Park, New Mexico State University, 1970, 159 pages. Et: Books on Bilingulism, by Harry B. Berendzen. Abstracts of Key Books and articles.

(4) Voir la position officielle du MAIN dans Dialogue, vol. 3, no 1, 1976, Système d'éducation bilingue et biculturel pour les autochtones.

(5) Et du multuculturalisme, tel qu'entendu par le Secrétariat d'Etat, à Ottawa.

Dans L'écologie éducationnelle du bilinguisme, William MacKey souligne que les variables linguistiques peuvent être tributaires de la structure ethnique de la communauté, tandis que l'adaptation d'une formule d'éducation à une situation donnée de contact interlinguistique dépendra de la nature du milieu, de la répartition spaciale des langues et du rôle que joue une politique linguistique à l'intérieur d'une politique nationale. L'auteur ajoute que puisque toutes ces variables ont un rapport différent l'une avec l'autres, elles constituent un système où tout se tient et dont le changement d'un seul élément peut avoir son effet sur les autres éléments du système (1). Ces remarques, on le sait, s'inscrivent dans la ligne de pensée des auteurs de la Maîtrise Indienne de l'Education Indienne, manifeste publié en 1972 par la Fédération nationale des Indiens du Canada:

> "Bien que les parents et les membres de la réserve jouent un rôle important dans la transmission de la langue, il demeure nécessaire de l'enseigner de façon régulière, en en faisant une langue d'enseignement et une matière d'enseignement (2)."

Ainsi, comme on peut le voir, l'autodétermination est assuré au départ par la conservation de la langue, laquelle devrait être reconnue comme langue d'enseignement par les pouvoirs politiques. Dans un contexte multiculturel, dans lequel des rapports de forces s'installent inéluctablement, un groupe ethnique minoritaire se trouve devant la nécessité de s'intégrer au groupe ethnique majoritaire numériquement, économiquement et politiquement parlant. Le problème qui se pose est de savoir comment, dans un contexte de formation des maîtres, les idées d'autodétermination et d'intégration peuvent être conciliables. Si, d'une part, le principe de l'autodétermination possède des assises assez claires, il n'en n'est pas de même pour celui de l'intégration qui, compte tenu des circonstances, est susceptible de nous amener à réfléchir sur un de ses prolongements possibles: l'assimilation.

Dans Puissance et attraction des langues, W. MacKey analyse les facteurs d'affirmation d'une langue. Nous avons relié l'analyse du linguiste aux conditions générales de vie de la société montagnaise.

---

(1) L'écologie éducationnelle du Bilinguisme, C.I.R.B., Université Laval, publication B – 46, 1974, page 92.

(2) Toutefois, la langue comme telle est un véhicule plutôt qu'une "matière". Ainsi, pédagogiquement, l'énoncé paraît fragile et s'appliquerait davantage aux études supérieures en linguistique.

a) Au point de vue démographique.

Les Amérindiens sont dispersés sur un territoire immense dans des réserves dont la périphérie est non-indienne. Dans ce cas, le facteur dispersion joue en leur défaveur. Il est légitime de se demander si des micro-sociétés montrent un coefficient de résistance suffisant pour contrer les langues de prestige (française et anglaise).

b) La mobilité sociale.

Les Amérindiens sont affectés sur des réserves et le contrôle en est assuré par le MAIN. Ils possèdent peu de chance de diffuser leur culture et de s'emparer des moyens de communication établis. Ils sont réduits à se refléter entre eux.

c) Le facteur économique.

William MacKey écrit que le nombre et la variété de produits et de services a toujours servi d'indice pour juger la force économique d'un pays et indirectement de sa langue nationale. Dans ces circonstances, il est clair que l'absence d'autonomie force littéralement les Amérindiens à dépendre d'une infra-structure économique rattachée à des langues dominantes.

d) Le facteur idéologique.

MacKey ajoute que "dans les questions de langue, les forces économiques peuvent perdre de l'importance devant les impulsions d'une puissance idéologique". C'est ainsi que l'auteur fait remarquer que la puissance de certaines grandes religions a contribué à la survivance des langues tel l'hébreu. Dans ce sens, la puissance de la mythologie indienne est fort relative; on pourrait probablement ajouter à cela que le fait qu'elle soit inscrite dans une tradition orale diminue davantage sa puissance d'attraction.

e) Le facteur culturel.

On considère qu'un bon indice de permanence culturelle réside dans le pouvoir d'une culture de se diffuser par l'intermédiaire des publications. C'est assurément une des raisons pour lesquelles les langues classiques sont encore lues de nos jours. Dans une civilisation à tradition orale, il est difficile de s'imaginer comment une culture pourrait réussir à ne pas subir la pénétration d'autres cultures dont une

bonne part du prestige repose sur leur capacité à s'imposer rapidement par l'intermédiaire prestigieux de l'écrit. Comme le souligne MacKey "l'édition n'est pas, bien entendu, la seule production culturelle d'un peuple, mais c'est la manifestation culturelle qui a le plus de rapport avec le rayonnement de la langue" (1).

Ceci étant dit, il est à peu près certain que le choix de l'unilinguisme constitue la garantie la plus sûre de survivance ethnique.

Cette constatation nous conduit logiquement à faire l'examen des programmes de formation des maîtres dans ce qu'ils garantissent aux Montagnais sur le plan de la survivance ethnique.

Les repères chronologiques

Comme le soulignaient déjà, en 1967, les auteurs de l'étude sur les indiens comtemporains du Canada, les acceptations de principe relatives à la nécessité d'offrir aux Amérindiens une école qui témoignerait de leurs aspirations ne suffit pas:

> "Ce n'est pas l'acceptation de principe qui va aider les enfants Indiens admis en 1ère année, dès cette année ou l'an prochain (2)."

En 1972, à la suite de la parution du manifeste de la fédération nationale des Indiens du Canada (3), le gouvernement fédéral donna à nouveau son accord de principe. Ensuite, dans la même année, le ministère des Affaires Indiennes mit sur pied un projet quinquennal d'Amérindianisation des écoles. Ce dernier, comme nous le verrons, ne connut pas les succès escomptés. Enfin, en décembre 1975, le même ministère donna à nouveau son accord de principe au sujet de la restructuration par les Amérindiens eux-mêmes dudit programme de la manière dont ces derniers conçoivent l'éducation de leurs propres enfants. A la suite de ce dernier accord de principe, les Montagnais créèrent un conseil consultatif du projet d'Amérindianisation. Mais cette fois, les objectifs dudit Conseil sur

---

(1) Ajoutons y aussi son pouvoir d'asservissement; Lévi-Strauss rappelle que l'emploi de l'écriture à des fins désintéressées, en vue d'en tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques, est un résultat secondaire, si même, ajoute-t-il, il ne se réduit pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'asservissement (voir la leçon d'écriture, dans Tristes Tropiques).

(2) Volume II, page 146.

(3) La Maîtrise indienne de l'éducation indienne.

les plans de l'Amérindianisation des écoles en général et sur celui de la formation des maîtres en particulier ne rencontrent pas intégralement ceux des fonctionnaires et des dirigeants de l'Université du Québec à Chicoutimi (1). Depuis 1967, la situation pédagogique des enfants Montagnais a certes changé; tout d'abord parce que le contexte scolaire évolue, ensuite parce que l'on trouve depuis quelques années des professeurs de langue montagnaise, des aide-jardinières, des cours de culture. Mais nous verrons plus loin que le statut des Amérindiens à l'école se rapproche de celui de subalterne et que leurs fonctions dépendent d'un régime pédagogique euro-québécois.

Les programmes de formation des maîtres

Les années 1972 et 1973 furent fertiles en production de documents touchant notre propos. Nous comptons trois (3) documents dont deux (2) nous paraissent majeurs:

1. Projet en éducation des Indiens et Esquimaux du Québec, rapport présenté par André Renaud, O.M.I., à Chicoutimi, le 16 août 1972.

2. Projet d'Amérindianisation des écoles, premier plan quinquennal, présenté par Raymond Gagné, du MAIN.

3. Programme de certificat en sciences de l'Education (cheminement amérindien), présenté par l'Université du Québec à Chicoutimi, en 1973.

En 1975, une première évaluation du programme d'Amérindianisation des écoles fut présenté à l'UQAC sous le titre de Rapport d'activités en milieu Montagnais (2). Dans la même année, une analyse critique du même programme fut présentée par la commission scolaire du Nouveau-Québec. L'UQAC et le MAIN semblent être restés sourds aux critiques formulées dans ces trois analyses.

Le Rapport Renaud

Au départ, l'auteur donne au programme de formation des maîtres une orientation qui, au départ, s'inscrit dans le courant classique de pensée qui a sous-tendu longtemps l'action des Blancs en milieu Amérindien. En effet, André Renaud écrit que "le cours ne peut être dirigé que par des professeurs familiers avec les concepts de base de l'anthropologie appliquée à l'évolution des populations autochtones du Canada"; d'autre part, l'auteur

---

(1) A qui fut confiée la responsabilité de la Formation des maîtres Amérindiens et Inuits.

(2) Par Jean Hénaire et José Mailhot, chargés à l'époque, à titre de psycho-pédagogue et d'ethno-linguiste, de faire l'évaluation des étudiants-maîtres inscrits à l'université. Ce rapport fut rédigé à la suite de nombreux voyages dans les communautés.

s'assure que le même cours devra s'inspirer des méthodes et programmes approuvés par le Ministère de l'Education. On ne parvient pas toutefois à retrouver dans ce document des précisions quant aux concepts de base de type anthropologique, non plus de s'expliquer le rapport entre ces derniers et les programmes du Ministère de l'Education qui jusqu'à ce jour ne portent pas explicitement l'empreinte de préoccupations pédagogiques amérindiennes.

Le projet en soi repose sur trois objectifs:

a) "Perfectionnement des enseignants Indiens et Esquimaux (1);

b) formation d'autochtones à la profession d'enseignants;

c) préparation de matériaux didactiques "plus appropriés."

Le projet connut une brève histoire car la première session expérimentale des cours offerts à Chicoutimi pendant l'été 1972 n'eut pas de prolongement. Aujourd'hui, les responsables de ce premier essai d'amérindianisation occupent d'autres fonctions professionnelles. Il est par conséquent, hasardeux d'évaluer l'expérience de l'été 1972. L'analyse du projet par l'auteur laisse croire au succès de son application; néanmoins, certaines remarques sont peu claires:

> "Après expérience du premier cours de Didactique des langues amérindiennes et son succès évident (2), il semble qu'il soit opportun de modifier la formule proposée, au moins en ce qui concerne les candidats Indiens (3)."

Pourtant, ce premier été aura conduit à la formule à laquelle les communautés Amérindiennes ont à s'ajuster à l'heure actuelle, c'est-à-dire une formule de cours conduisant les candidats vers deux voies: celle qui conduit à habiliter à enseigner les matières scolaires en langue seconde et celle qui habilite à enseigner dans la langue maternelle. Ainsi, on pourrait supposer que seule la deuxième voie conduit véritablement à l'amérindianisation

---

(1) Inuit.

(2) C'est nous qui soulignons.

(3) Page 10 du Rapport. La question est de savoir si le lien entre le succès évident et modifier la formule est pertinent.

des écoles. Cette optique a soulevé et soulève encore de nombreux débats. Enfin, le financement du programme fut assuré dès le départ par le MAIN, commandité par l'UQAC et accepté par le M.E.Q. On ne dit rien, dans ce rapport, des consultations auprès des communautés amérindiennes. Dans la liste des organismes intéressés (1) cités par l'auteur, on ne retrouve ni la présence de l'association des Indiens, ni celle des Conseils de Bandes.

Le Rapport Gagné

Les Fondements

Fonctionnaire au MAIN, linguiste, Raymond Gagné a préparé un document de travail relatif à un plan d'Amérindianisation des écoles.

Dès les premières pages, l'auteur justifie le bien-fondé du projet (2) en s'appuyant sur deux objectifs de base:

a) Rendre l'école gardienne de la langue et de la culture, ou encore, faire de l'école l'agent principal de la survivance ethnique.

b) Rendre l'éducation des Amérindiens plus efficace et plus humaine en leur dispensant l'enseignement en fonction de leur propre culture et dans leur propre langue.

Par rapport à son prédécesseur (3), le projet Gagné ajoute une autre dimension à la perspective en présentant un modèle d'enseignement bilingue fondé sur le principe des triangles inversés.

Comme l'a souvent rappelé le proposeur lui-même, le régime des triangles inversés ne constitue qu'un modèle susceptible d'ajustement à la réalité scolaire. On s'imagine mal en effet qu'il soit possible d'en faire l'application dans les écoles provinciales, là où l'hétérogénéité de la clientèle oblige la minorité amérindienne à s'ajuster à un programme scolaire élaboré à la mesure des enfants non-indiens.

---

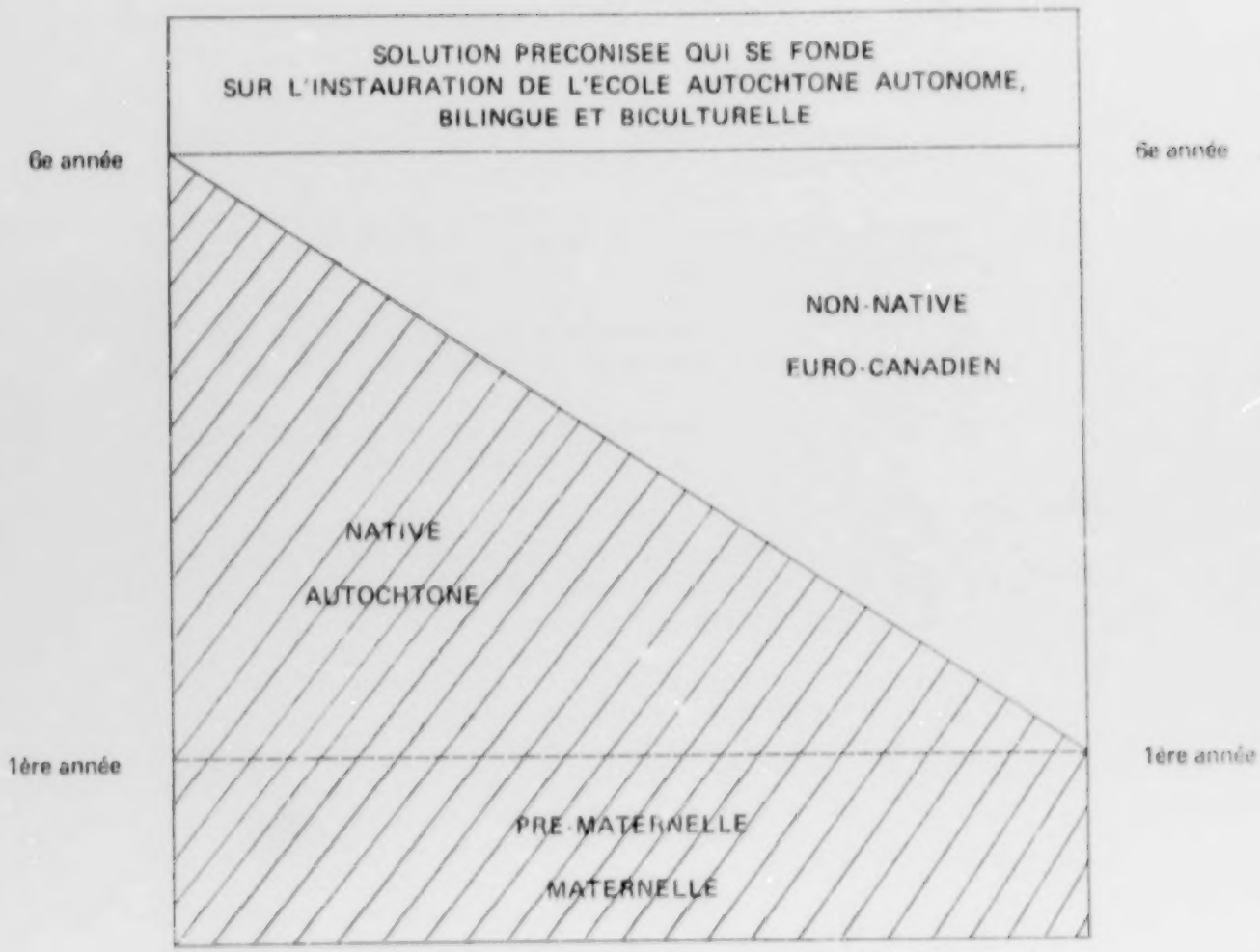
(1) A la page 3, l'auteur cite le Centre de Recherche du Moyen-Nord, le module de l'enseignement élémentaire et la Commission des études (UQAC), le M.E.Q., la C.S.N.Q., le MAIN "et, à mesure qu'elles s'organiseront, les structures scolaires ou académiques indiennes et esquimaudes".

(2) Projet d'Amérindianisation des écoles. Premier plan quinquennal. Brouillon, 65 pages.

(3) Rapport Renaud.

MODELE DES TRIANGLES INVERSES

(solution proposée par le MAIN)



- programmes autonomes et intégrés
- programmes d'ensemble
- didactique dynamique
- orientation axée sur l'élève
- système modulaire
- contenus euro-canadien et autochtone
- méthodologie tant euro-canadienne qu'autochtone
- apport collectif significatif

Au départ, on se demande si les tenants de l'application du principe des triangles inversés ont suffisamment tenu compte de la situation problématique dans laquelle se trouvent les Amérindiens. En fait, il semble qu'on ait misé sur des situations idéales sans tenir suffisamment compte de la conjoncture actuelle et sans avoir analysé par surcroît, les facteurs inhérents d'une langue et de ses chances de survie. Nous renvoyons le lecteur aux premières pages du présent chapitre.

Les probabilités de réussite du projet d'amérindianisation des écoles reposant sur le principe des triangles inversés se doivent d'être analysées à la lumière de ce que nous venons d'écrire. A cette catégorie de facteurs s'ajoutent les phénomènes de pressions linguistiques, de même que le processus d'acculturation. Ainsi, on doit tenir compte de la pression exercée par les langues dominantes sur les Amérindiens du Québec dont l'influence est indiscutable. Il est clair qu'une langue suggère des modèles de comportement, une vision du monde. La pénétration massive de la télévision dans les foyers, de même que la presse écrite d'une part, le contact régulier des professeurs non-indiens, de même que la présence sinon physique du moins mentale des fonctionnaires fédéraux d'autre part, contribuent largement au maintien d'un sentiment d'infériorité à l'égard de ceux qui définissent l'autorité dans une langue qui n'est pas la leur. Pour ces nombreuses raisons, le processus d'acculturation amorcé depuis plus d'un siècle prend de nos jours des proportions toujours plus grandissantes.

Dans les triangles inversés, et ce en dépit des apparences qui laissent croire à un plan "rentable" d'autochtonisation des écoles, le projet officialise et institutionnalise une forme d'éducation bilingue qui, compte tenu de l'inégalité de puissance des deux langues, risque de consacrer une fois pour toutes la prépondérance des langues dominantes à tradition écrite sur les langues amérindiennes.

En d'autres termes, le projet se fonde sur la nécessité de trouver des moyens de maintenir les langues dominantes (1) sans empêcher la disparition de la langue maternelle indienne. Pour confirmer cette hypothèse, il suffit de jeter un coup d'oeil sur les deux voies accessibles aux étudiants-maîtres amérindiens. La voie "B" permet au candidat de s'inscrire à un certificat où il aura à enseigner dans la partie non-autochtone du triangle. Dans l'état actuel des choses, les parents Amérindiens ont tendance à valoriser davantage un des leurs dont le rôle à l'école est de transmettre dans la "langue du Blanc (2)" "les connaissances des Blancs (3)" au détriment de l'étudiant-maître qui enseigne dans sa

---

(1) Française ou anglaise.

(2) (3) Expressions consacrées dans le milieu.

langue les connaissances de sa culture. Au départ, la voie "B" encourage ainsi des attitudes contradictoires en rapport avec l'objectif principal de l'amérindianisation réelle des écoles qui consiste à ré-valoriser les langues autochtones, et, ce faisant, la culture intégrale. Chez les Cris de la Baie James, le projet hydro-électrique a fait augmenter considérablement la présence d'une main-d'oeuvre non-autochtone et multiplie les emplois. R. Preston (1) note que, depuis lors, l'attitude des parents Cris s'est modifiée en ce sens que ces derniers attribuent de plus en plus d'importance à la maîtrise du français comme langue seconde à l'école: on comprendra mieux cette attitude en ajoutant qu'elle conduit au marché du travail dans une région qui se francise. Il devient donc de plus en plus important que l'école offre la connaissance et la maîtrise de l'outil (langue seconde) susceptible de conduire au marché du travail. Les Cris, à l'instar de plusieurs communautés amérindiennes, se mettent à la recherche d'une pédagogie de synthèse dans un contexte où la langue de culture n'est pas celle du travail rémunéré (2). Dans ces circonstances, le projet d'amérindianisation ne fait qu'appuyer ce mouvement irréversible du progrès avec lequel les Amérindiens ont à s'adapter. Ce faisant, on peut supposer qu'un modèle d'enseignement bilingue semble, par la force des choses, contribuer au rétrécissement du rayonnement culturel des Amérindiens (3). Dans cette longue histoire des moyens d'intégration des Amérindiens dans la culture nord-américaine, le projet d'amérindianisation du MAIN apparaît comme le jalon le plus récent et le plus important.

Dans les écoles provinciales fréquentées par les Montagnais, le projet du MAIN rencontre des difficultés d'application. En effet, les Montagnais doivent s'inscrire dans les plans de développement des commissions scolaires construites à la mesure de leurs clientèles non-indiennes. A cinq ou six par classe, les enfants Montagnais n'ont d'autre choix que de tenter d'apprendre à la manière des enfants Québécois. Ainsi, seules les écoles fédérales, dont la clientèle est homogène, peuvent garantir en principe la mise en marche des triangles inversés.

---

(1) Voir: A comprehensive study of the educational needs of the communities comprising the Grand Council of the Crees (of Québec), March 19, 1976.

(2) "The Education Commitee is investigating ways to achieve a synthesis of southern education experience with traditional life style and experience of the Mistassini people". Preston, page 53.

(3) Parker parlera de "Assimilative model" dont le but ultime consiste à l'assimilation de la minorité indienne à la langue dominante. Voir: Language policy and Indian Education, page 15.

Programme de formation des maître de l'UQAC

Les articulations

Les fondements théoriques du projet d'amérindianisation du MAIN trouvent leurs prolongements dans le plan de formation des maîtres élaboré par l'UQAC; celui-ci se dit vouloir s'inscrire dans un mouvement de valorisation de la population autochtone en lui fournissant aux étudiants-maîtres les moyens d'atteindre une compétence professionnelle calquée d'après celle qui prévaut dans les milieux universitaires en général. Cette action est thérapeutique et propédeutique: elle souhaite remédier à une situation d'ensemble défavorable et incite les candidats à l'enseignement à atteindre un niveau d'excellence (1).

Le rôle et les fonctions (2)

Le rôle pour lequel le programme de formation des maîtres de l'UQAC prépare les étudiants-maîtres amérindiens est celui de professeur de/en langue autochtone à l'élémentaire. En réalité, dans l'aire montagnaise, les individus qui sont inscrits à ce programme de formation remplissent dans les écoles une pléiade de fonctions dont le nombre, la diversité et la nature méritent d'être analysés.

---

(1) A la conférence sur la formation des maîtres tenue à Saskatoon en octobre 1973, les représentants de l'UQAC écrivent ce qui suit: "Everybody is appalled at the results of the present educational systems and programs: identity crisis, a school drop out rate four times the national average and a very high rate of inemployment or underemployment, etc.". Plus loin, on ajoute: "These programs, we believed, should offer the native and non-native students the opportunity to acquire: a) an academic background on Indian and Inuit culture and language; b) pertinent professional information to teach on these areas; c) a certification that will give status to Indian and Inuit in the classroom.

(2) Les données qui suivent de même que le texte qui les accompagnent apparaissent dans: Rapport d'activités en milieu scolaire Montagnais (Hénaire et Mailhot), UQAC, 1975.

Le tableau qui suit présente pour l'ensemble des écoles que nous avons visitées, la répartition des fonctions qui y sont détenues par les professeurs montagnais inscrits au programme de formation de l'UQAC. Les vingt (20) enseignants montagnais y sont représentés par ces chiffres.

TABLEAU 9: REPARTITION PAR INDIVIDU DES FONCTIONS DETENUES PAR LES ETUDIANTS-MAITRES

PROFESSEURS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ASSIST.-JARDIN.		X		X			X	X			XX		XX	XX						
JARDINIERE ELEMENTAIRE										XX								XX		
PROF. LANG. PRIM.	X	X	X		X	X			X						XX	XX		XX	XX	XX
PROF. LANG. SEC.															XX					
PROF. CULT. INDIENNE	X																			XX
RECUPERATION		X	X		X				X											
SURVEILLANTE	X				X															
TRADUCTRICE		X			X															
SUPPLEANTE MONTAGNAISE							X													
SUPPLEANTE MATERNELLE												XX					XX			
TOTAL FONCTIONS	3	4	2	1	4	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1

Des 33 fonctions remplies par les vingt (20) individus du tableau, moins du tiers (10) correspondent au rôle en vue duquel les professeurs amérindiens sont formés. Le programme de formation n'est pas conçu en fonction des jardinières et des aides-jardinières qui sont pourtant presqu'aussi nombreuses (neuf fonctions). Il n'est pas non plus conçu en fonction des professeurs de langue et de culture indiennes au secondaire (2) et encore moins s'il s'agit des trois dernières années du secondaire dans une école située hors-réserve (Hauterive) où le professeur se trouve totalement isolé et sans ressource. Le programme ne prévoit pas non plus donner la formation nécessaire à l'enseignement des matières régulières du curriculum en français, à titre de suppléante (deux fonctions) ou de spécialiste de la récupération (quatre fonctions). Le linguiste et le pédagogue se trouvent souvent démunis devant la nécessité d'assurer aux étudiants-maîtres qui occupent de telles fonctions pédagogiques, la supervision de leur enseignement ainsi que l'assistance que ceux-ci réclament. Dans certains cas, les professeurs se sentent tragiquement démunis et espèrent énormément de l'assistance de l'équipe chargée de leur formation.

La cumulation des fonctions constitue un aspect non moins problématique de la question. Comme le révèle le tableau ci-haut, huit (8) des vingt (20) étudiants-maîtres (40%) détiennent plus d'une fonction dans leur école. Dans deux cas, une jardinière assure aussi les cours de langue amérindienne, dans un autre la même personne enseigne le montagnais à la fois aux niveaux primaire et secondaire, dans d'autres, le professeur de montagnais est chargé de l'enseignement correctif en français. Certains enseignants vont jusqu'à cumuler quatre (4) fonctions. Cette cumulation de fonctions paraît d'autant plus anormale qu'on connaît leur nature. Dans les écoles de la Basse Côte-Nord en particulier, toutes sortes de fonctions sont remplies par celles qui assurent des cours de langue autochtone, depuis celles d'un espèce d'agent de circulation surveillant l'entrée des élèves à l'école ou de contrôleur d'absences jusqu'à celles de traductrice ou d'agent de récupération dans les cours réguliers des enfants à rendement scolaire insuffisant.

Dans ces écoles, on affecte les Amérindiennes d'une part à des fonctions de subalternes qui révèlent bien le statut inférieur qui leur est conféré dans l'école, d'autre part à des tâches hautement spécialisées comme l'enseignement correctif où elles n'ont aucune chance de réussir. L'analyse des faits suggère que dans certains cas, la direction de l'école profite de la présence des Amérindiennes dans l'école pour faire assumer par elles la responsabilité de la soulager des problèmes classiques que charrient depuis toujours les écoles à clientèle amérindienne: absentéisme, indiscipline, rendement scolaire inférieur dû à une compréhension insuffisante de la langue d'enseignement. Dans ces mêmes écoles, où parfois seulement le quart ou le cinquième de l'horaire hebdomadaire de l'enseignante amérindienne est consacré à des cours de langue montagnaise, il est clair que la nature et la fonction véritables de l'amérindianisation sont loin d'être comprises par la direction et par le corps enseignant.

Bilan

Depuis trois (3) ans, les étudiants-maîtres montagnais ont eu l'occasion de suivre les cours offerts par l'Université du Québec à Chicoutimi. Ces cours, d'une durée de six (6) semaines, conduisent à l'obtention d'un certificat en enseignement élémentaire. Ce dernier comporte un caractère restrictif de telle sorte qu'il n'habilite pas les étudiants à enseigner dans des écoles où il n'y a pas d'enfants Amérindiens. Cela s'explique par le fait que les cours présentent un caractère spécial qui se manifeste par des séances de travail sur la langue montagnaise et par les travaux en pédagogie prétendant s'adapter aux particularités des milieux concernés. En réalité, on parvient difficilement à définir le certificat en question: d'une part, seuls les cours de linguistique offrent un semblant de stabilité et, bien qu'il n'y ait rien dans ces cours qui soit transférable directement à la didactique des langues, il suscite beaucoup d'intérêt chez les étudiants. En d'autres termes, ces cours ne sont en rien utiles pour un étudiant-maître qui souhaiterait y trouver là une méthodologie d'enseignement de la langue. Par contre, cette partie du certificat consacrée à l'étude de la langue exerce un effet valorisant chez les étudiants. De retour en classe, on ne remarque toutefois pas d'améliorations tangibles dans leur enseignement.

Les cours de pédagogie sont variés et ne présentent pas de cohérence interne. Cela peut s'expliquer par les raisons suivantes: a) les cours se donnent dans un milieu totalement différent du milieu de vie des Amérindiens. Par conséquent, les cours deviennent totalement théoriques et ne peuvent être ni précédés, ni suivis de stages pratiques. Ces derniers existent sur papier et portent le nom de laboratoire d'enseignement et doivent se donner pendant l'année scolaire. Toutefois, la distorsion réelle entre les cours d'été et l'enseignement pratique pendant l'année scolaire empêche toute forme efficace de suivi pédagogique; b) les cours offerts s'adressent à une clientèle diversifiée qui a pour effet d'obliger le professeur à satisfaire tous ses auditeurs sans qu'aucun n'y trouve de satisfaction personnelle; en effet, les cours regroupent des professeurs de langue montagnaise, des professeurs montagnais qui enseignent en français, des suppléants des deux types précédents, des jardinières unilingues et bilingues et des aides-jardinières des deux types précédents.

Une pédagogie de situation

Les auteurs du certificat de formation des maîtres amérindiens à l'élémentaire écrivent que:

> "La pédagogie employée sera une pédagogie de situation qui donne à l'étudiant la possibilité d'analyser ses connaissances en fonction d'une réalité dans laquelle il est impliqué et qui le touche de près (1)."

(1) Dossier de présentation, novembre 1973, Université de Québec à Chicoutimi, page 5.

Cet objectif que les responsables se sont fixés, de même que celui "d'agent de transformation de l'école amérindienne" (1), paraissent ne pas pouvoir s'opérationnaliser à travers le cheminement des cours offerts à la clientèle. A cet effet, le formalisme des cours, de même que le temps extrêmement restreint de diffusion qui y est consacré (les cours d'été sont d'une durée de 6 semaines), permettent tout au plus au premier contact avec la conception blanche de valorisation du savoir. En général, le programme souffre de la prétention de vouloir former des maîtres à l'aide d'outils dont la maîtrise exige des études assidues, tout en correspondant à une vision du monde qui leur reste étrangère. Aussi, on a cru qu'il était possible d'assouplir le programme en établissant des normes d'admission assouplies (avoir 23 ans ou plus, être Indien ou Inuit, parler de préférence la langue maternelle, manifester le désir et la capacité d'enseigner sa langue et/ou sa culture.

Les conséquences d'une telle générosité ont amené les responsables des cours à donner leur enseignement à une clientèle en général assez peu motivée, trop jeune, possédant une scolarité dont la moyenne se situe autour de onze ans. Dans un programme tout-à-fait particulier comme celui dont il est question, il eut été souhaitable de constater une présence davantage plus âgée. En effet, les plus vieux demeurent encore les personnes-ressources par excellence et ceux dont le mode de vie n'a pas été aussi sévèrement atteint que chez les plus jeunes. Dorénavant, il faudra prévoir des mécanismes de sélection des candidats conformes aux objectifs du programme (2). En deuxième lieu, le Collège Manitou est un centre éloigné des communautés montagnaise, ce qui n'a guère incité les plus vieux à risquer un long voyage et un été dont le climat est nettement plus favorable chez eux que dans la région où se donnent les cours.

Les récents développements

Au mois de décembre 1975 se tenait au Collège Manitou une réunion générale des représentants des communautés autochtones. Le but de cette rencontre consistait à dresser un bilan du projet d'amérindianisation des écoles dont les origines remontent, on le sait, à 1972. Les revendications des autochtones visaient plus particulièrement l'administration du projet de même que l'évaluation de l'analyse du pouvoir de contrôle sur ce dernier. Considérant que la structure actuelle du projet ne favorisait pas la maîtrise régionale de l'éducation, conformément aux principes énoncés dans le manifeste de la Fédération nationale des Indiens du Canada, les délégués se prononcèrent en faveur de l'arrêt du projet d'amérindianisation et

---

(1) Il s'agit vraisemblablement d'un lapsus car, à cette époque, l'expression "école amérindienne" était un objectif à atteindre plutôt qu'une réalité.

(2) Voir à la page suivante.

reçurent l'assurance des fonctionnaires du MAIN que le budget réservé au développement pédagogique serait redistribué dans chacune des communautés à la lumière des besoins édictés par ces dernières. Pour l'instant, le seul changement apparent se situe en rapport avec le rejet du modèle des triangles inversés; cette décision s'explique par le fait que les représentants ont allégué le fait que les groupes autochtones sont inégalement préparés à une telle application d'autant plus que chacun d'entre eux présente des caractères bien particuliers fondés en large part sur les aspirations des membres des communautés. Il n'est pas sûr, dans cette optique, que toutes les bandes aspirent à l'indianisation des écoles suivant le pattern proposé par les éminences grises du MAIN.

---

(2) Note de la page précédente.

Dans un rapport présenté au Ministère de l'Education, service de la certification, de la classification et de l'évaluation, la commission scolaire du Nouveau-Québec, par la voix de son directeur général, exprime ses vues au sujet des conséquences des cours offerts par l'Université du Québec à Chicoutimi aux étudiants-maîtres (sur le campus du Collège Manitou).

"Le programme de formation des professeurs autochtones mis sur pied par l'Université du Québec à Chicoutimi s'avérait intéressant dans ses débuts, c'est-à-dire quand il en était encore dans sa phase d'élaboration.

Malheureusement, dans sa forme finale et surtout dans la pratique, le projet s'est révélé inadéquat et a causé beaucoup de déception. Voici quelques remarques d'appréciation basées sur des constatations.

- Le programme mettait trop d'emphase sur la linguistique. Ceci ne rencontrait pas les préoccupations des professeurs et suscitait une baisse d'intérêt chez ces derniers.
- Le contenu des cours était à un niveau trop élevé, nécessitant une formation académique de base que les candidats (professeurs autochtones) ne possédaient pas.
- Il avait été prévu au programme, des cours pratiques, pendant l'année scolaire, sous forme d'ateliers. Un professeur de l'Université devait se rendre dans les écoles, pour assurer un suivi (follow up) de la théorie reçue par les candidats. Malheureusement, cette formation pratique n'a pas été réalisée.
- Ce programme ne fournissait aucun support pédagogique aux candidats (professeurs autochtones) pendant l'année scolaire (support dont les enseignants autochtones avaient besoin).
- La liste pourrait s'allonger; qu'il suffise de mentionner que cette année, aucun professeur autochtone à l'emploi de la commission scolaire, désire s'inscrire aux cours offerts par l'Université du Québec."

On peut interpréter cette décision sur deux plans. En premier lieu, cette orientation nouvelle revêt, pour le MAIN, une forme d'échec, si on considère que ses tendances à centraliser ont toujours été un de ses traits dominants. D'autre part, il ressort que pour la première fois de manière explicite les Amérindiens ont manifesté le profond besoin de créer des mécanismes de consultation sans lesquels, disent-ils, toute tentative de restructuration de l'école s'avère vaine.

Par contre, le programme de formation des maîtres autochtones commandité par l'UQAC n'est pas touché dans l'immédiat; les responsables du MAIN cherchent à l'heure actuelle des moyens et des ressources humaines afin que soit assurée la tenue des laboratoires d'enseignement pendant le trimestre d'hiver de l'année universitaire 75/76. Cette apparente contradiction s'explique principalement par le fait que les étudiants-maîtres autochtones se montrent inquiets devant le risque de ne pouvoir accéder à un diplôme. Il reste qu'en réalité, la remise en question du contenu de ce programme n'a pas été soulevée. Par conséquent, le danger persiste de provoquer deux pouvoirs parallèles dans les communautés soit celui des étudiants diplômés et des autres membres de la communauté soutenant la thèse de la restructuration totale, ce à quoi les nouveaux diplômés ne pourraient logiquement souscrire, reconnus qu'ils sont ou en voie de l'être, par une instance que jusqu'à ce jour avait dans les faits implanté un programme sans avoir préalablement consulté lesdites communautés.

En outre, et ce suivant qu'il s'agit d'écoles fédérales ou provinciales, le régime d'application de politiques futures rencontrera des difficultés d'ordre juridique. En effet, jusqu'à ce jour, les communautés sont obligées de tenir compte des objectifs des commissions scolaires lorsque les enfants doivent fréquenter une école provinciale, de telle sorte que, dans la conjoncture actuelle, les aspirations socio-culturelles des amérindiens risquent d'être contrées par la loi de la majorité. Quant aux écoles fédérales, on devra vraisemblablement repenser toute l'armature fonctionnelle qui, à l'instar des écoles provinciales, repose sur le pouvoir des directions d'écoles non-indiennes de même que sur un personnel enseignant inégalement préparé à travailler dans ce type de milieu. Jusqu'à ce jour, il semble que la création des commissions scolaires autochtones soit le seul exemple à suivre si les amérindiens décident d'opter en faveur d'une maîtrise réelle de l'éducation offerte à leurs enfants. Ce ne sont pas précisément deux conceptions de l'école qui s'affrontent, mais deux visions du monde concentrées sur la manière d'élever et d'instruire des enfants.

Le Conseil Consultatif Montagnais du projet d'Amérindianisation

A la suite de nombreuses interrogations suscitées par l'imprécision du programme de formation des maîtres, les représentants des parents montagnais, par l'intermédiaire d'un organisme récemment créé, se sont livrés à une analyse critique du projet d'amérindianisation. Souhaitant fortement prendre part aux décisions relatives

à la formation pédagogique des leurs, les membres représentants de chacune des communautés considèrent au départ que les cours devraient se donner en milieu montagnais. Cette logique d'une "pédagogie de situation" ou de milieu se heurte à une entente intervenue entre le Collège Manitou et l'UQAC qui confère au premier le pouvoir d'exiger que les cours se tiennent obligatoirement sur le campus du Collège Manitou. Il semble qu'un débat politique soit en train d'éclater et dont les communautés montagnaises devront faire les frais.

Dans l'ensemble (et ce malgré l'apparente ouverture d'esprit des concepteurs), les programmes de formation des maîtres amérindiens ont échoué. Elaborés pour endiguer, disait-on, la dangereuse marée des langues secondes, les programmes, dans leur étonnant illogisme, en font leur aboutissement: la langue montagnaise disparaît progressivement au profit de la langue française. C'est là pour le moins une manière fort originale de concevoir l'affirmation d'une langue maternelle.

CHAPITRE III

LES ENTENTES

CHAPITRE III

LES ENTENTES

Le contexte administratif actuel

La présence des enfants Montagnais dans les écoles sous la juridiction des commissions scolaires s'inscrit dans une politique d'intégration des Amérindiens dans notre structure scolaire et s'explique aussi par la puissante idéologie scolaire contemporaine dont le libéralisme apparent laisse croire à la possibilité pour tous d'atteindre un niveau d'instruction élevé. Par conséquent, il est clair que les enfants Amérindiens doivent aussi avoir accès aux services éducatifs dispensés par l'école, mais pour y accéder, la démarche est complexe et conduit aux principes et à l'application des ententes. Ces dernières s'appuient sur l'article 226 de la loi de l'instruction publique (1) et sur l'article 113 de la loi sur les Indiens du Canada. La raison des ententes s'explique principalement par le fait que les Amérindiens habitent un territoire fédéral hors de la juridiction des commissions scolaires. De ce fait, les parties qui signent les ententes comprennent la commissions scolaire, le Ministère des Affaires Indiennes, le Ministère de l'Education, le Conseil de Bande et le Ministère des Affaires Intergouvernementales. Enfin, les ententes comportent trois volets à savoir: capitalisation, scolarisation et services spéciaux. Le premier de ces volets refère au coût des constructions des écoles provinciales dont une partie des frais encourus est assumée par le MAIN suivant

---

(1) Avec l'autorisation du lieutenant-gouverneur en conseil donnée sur la recommandation du ministre, les commissaires et les syndics peuvent conclure des conventions pour fins scolaires avec toute personne, institution ou corporation. Toutefois, les ententes dont les négociations furent amorcées après le 24 décembre 1974 sont soumises à l'application de la loi du Ministère des Affaires Intergouvernementales (1974, chapitre 15, article 20): "Sauf dans la mesure prévue expressément dans la loi, aucune commission scolaire, commission régionale, corporation municipale, communauté urbaine ou communauté régionale ne peut, sous peine de nullité, négocier ou conclure des ententes avec le gouvernement du Canada, celui d'une autre province, un gouvernement étranger ou un ministère ou un organisme de l'un de ces gouvernements".

l'espace occupé par les enfants Amérindiens (1); le second traite du coût occasionné par l'achat de place-élève dans l'école (2); le dernier désigne les services spéciaux offerts à la clientèle Amérindienne tels que professeur de langue, conseiller pédagogique (3), etc. Chez les Montagnais, pour le niveau élémentaire, des ententes existent pour les commissions scolaires suivantes: Littoral (école La Romaine), Louis Joliet (Mingan et Natashquan), Sept-Iles (école Louis Hébert et Marie-Immaculée) et Schefferville (école Notre-Dame).

---

(1) A titre d'exemple, nous reproduisons la partie de l'entente signée par la commission scolaire de Sept-Iles et le MAIN, le 4 janvier 1967. La partie relative à la capitalisation se lit comme suit:

ATTENDU que la Commission a consenti à fournir les installations nécessaires à l'instruction des enfants Indiens et à accepter ces enfants à l'école de Sept-Iles (P. Q.), ci-après appelée "l'école";

ET ATTENDU que la Commission estime qu'il en coûtera $615 875,00 pour ériger la construction projetée comprenant 15 salles de classe, 2 classes maternelles, une bibliothèque, un gymnase, un bureau destiné au principal, une salle du personnel, une librairie, une salle de réception et une salle de travail pour les professeurs, des salles de toilette, des magasins et autres aires de service;

A CES CAUSES, LE PRESENT CONTRAT atteste que les parties aux présentes s'engagent à consentir à ce qui suit:

1. Le Ministre payera à la Commission 12/17 du montant total estimatif de $615 875,00, ou une somme de $434 735,00 au maximum.

2 La part des frais de construction de l'école payable à la Commission, en conformité du paragraphe 1, sera versée comme il suit:

Un tiers de cette part sera versé à la signature du présent contrat et le solde sera versé sur présentation de preuves attestant de l'avancement ou du parachèvement des travaux à la satisfaction du Ministre.

(2) Dans la même entente, et suivant notre propos, on peut lire, article 3:

Le Ministre versera à la Commission des frais de scolarité à l'égard de chaque enfant indien qui fréquentera l'école, mais les frais de scolarité exigés par la Commission ne devront pas excéder le montant global des frais d'exploitation engagés par la Commission, divisé par le nombre total des élèves qui fréquentent l'école.

(3) Cette fois-ci, nous référons à l'entente liant la commission scolaire de Schefferville, le Conseil de Bande et le MAIN pour l'année scolaire 75-76. Le texte est situé en annexe II de ladite entente.

Le contexte historique

Les facteurs qui ont joué en faveur de l'acceptation de la formule des ententes sont nombreux, complexes et enfin d'inégale importance. En réduisant, on trouve d'une part des déclarations de principe sur la nécessité de fournir aux Amérindiens des services éducatifs, de l'autre, on peut suivre le déroulement de quelques comités d'études qui se penchèrent sur la rédaction d'un modèle des ententes conformément à l'esprit des déclarations de principe dont nous parlerons. Chronologiquement, il semble que les premières ententes signées datent de 1952, du moins pour les Montagnais (1).

En général, les ententes signées furent, à cette époque, des exceptions. En effet, plusieurs commissions scolaires locales (avant l'opération 55) "reçoivent des étudiants indiens sans entente écrite et le gouvernement fédéral paie une contribution pour ces enfants d'après la situation financière de la commission scolaire (2)". En supposant que des problèmes administratifs pouvaient surgir à la suite de la simple reconduction d'ententes verbales, on comprendra pourquoi un des principaux rôles du comité interministériel des affaires indiennes (3), créé en 1962, consista à préparer un modèle d'entente pour toutes les commissions scolaires qui devaient négocier avec le MAIN les conditions requises à la fréquentation scolaire des Amérindiens. De nos jours, chacune des commissions scolaires régionales signe des ententes; si le modèle reste le même, le contenu diffère, bien sûr, selon les besoins des milieux respectifs.

---

(1) Dans un rapport de 10 pages (non daté) préparé par A.-R. Jolicoeur (ex-surintendant régional des écoles indiennes) et Adolphe Gagnon et le chef de division (service des subventions aux commissions scolaires), on trouve en page 4 une liste incluant le nom de la réserve, la date de l'entente, le montant, le nombre d'élèves et la date approximative de l'inscription. Des 14 noms soulignés des commissions scolaires, 3 sont fréquentées par les Montagnais: les Escoumins, Raguenaeau et Sept-Iles. La première conclut des ententes avec, à l'époque, la Direction des Affaires Indiennes (Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration) le 13 janvier 1952, la seconde le 8 août 1961 et la dernière le 19 février 1963.

(2) Il s'agit du même rapport sur la situation de l'éducation indienne dont il est fait mention à la note ci-dessus.

(3) Composé de hauts-fonctionnaires des gouvernements fédéral et provincial, on ne retrouve plus de procès-verbal après le 4 novembre 1966, année pendant laquelle le modèle d'entente que prépara le comité fut présenté au Ministre de l'Education. On peut présumer que le comité mit fin à ses activités environ à ce moment car le modèle qu'il présenta ressemble en plusieurs points à celui en usage à l'heure actuelle. Il n'y aurait donc pas eu nécessité pour le comité de poursuivre ses travaux.

Pour bien comprendre le sens des ententes, il importe de mettre en relief les motifs profonds qui les ont commandées. On ne saurait expliquer parfaitement le rôle des parties impliquées dans ce processus que par les commodités administratives qui en découlent. Sans être en mesure, pour l'instant, de pouvoir présenter un bilan historique complet, il est possible de cerner approximativement le début d'une période à partir de laquelle les gouvernements du Canada et du Québec ont mis l'accent sur les mesures à adopter pour favoriser l'intégration des Amérindiens au système scolaire existant. Nous croyons que l'amorce des grandes politiques se fit aux alentours des années 1960 (1), donc quelques années après le début des ententes. Lors de la quatrième session de la vingt-quatrième législature (1960-61), un comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes chargé d'enquêter sur les Affaires Indiennes (2) souligna notamment que "l'instruction des enfants Indiens dans les écoles qui sont sous la juridiction des provinces devrait se poursuivre et s'étendre" et qu' "on devrait conclure avec les autorités provinciales des ententes" afin d'assurer à cette clientèle les services auxquels on jugeait qu'ils avaient droit.

Autant on avait voulu "ardemment protéger les Indiens contre l'influence de la société moderne (3)", autant il devenait maintenant assez clair que les pouvoirs politiques prenaient partie en faveur de l'intégration. Sur le plan de l'éducation, cela pouvait signifier un changement profond sur le plan de la survivance ethnique.

Le Québec dût aussi prendre position et il le fit lors de la conférence fédérale-provinciale sur les Affaires Indiennes tenue à Ottawa les 29 et 30 octobre 1964. Dans la déclaration d'ouverture, les représentants du Québec se déclarèrent favorables "à des ententes générales entre le Canada et le gouvernement du Québec" en remplacement des ententes faites directement avec les différentes commissions scolaires (dont la plupart, rappelons-le, étaient verbales). On souligne aussi l'intérêt qu'il y aurait à intégrer les enfants Indiens au système d'éducation Québécois. Les délégués du Québec insistèrent enfin sur la nécessité

---

(1) Tremblay, Vallée et Ryan arrivent aux mêmes conclusions; les auteurs écrivent, en 1967: "Les changements dans les attitudes sont si importantes qu'on assiste entre 1960-65 à la définition d'une nouvelle idéologie de l'administration des Affaires Indiennes, particulièrement dans le domaine de l'éducation", ouvrage déjà cité, page 18.

(2) Sous la présidence conjointe du sénateur James Gladstone et du député Lucien Grenier. Voir: Procès-verbaux et témoignages, fascicule 16, séances du mardi 30 mai au vendredi 7 juillet 1961 (16 séances à huis clos) chez Roger Duhamel, imprimeur de la Reine, Ottawa 1961 – 25278 – 3 – 1.

(3) R. F. Battle, Discours prononcé lors de la Cinquième conférence inter-Américaine sur les Indiens, tenue en Equateur, du 19 au 25 octobre 1964. Cité dans: Etude sur les Indiens Contemporains du Canada, page 18.

"de constituer à l'échelle de la province un conseil consultatif composé exclusivement des représentants Indiens et qui pourrait se prononcer sur les questions qui lui seraient soumises et faire des recommandations à qui de droit". Que nous sachions, ce dernier souhait demeura lettre morte. On pourrait tenter d'expliquer ce silence par l'embarras dans lequel se trouvaient les fonctionnaires d'aborder des problèmes qui remettaient très souvent en question le système qu'il représentait et défendait. C'est ainsi qu'en novembre 1964, un mois après la conférence fédérale provinciale, on notait, dans un des procès verbaux du comité interministériel sur les Affaires Indiennes (Québec) "qu'on pourrait éventuellement poser des questions aux Indiens sur les modalités à suivre, mais il faudrait peut-être mieux éviter de les consulter sur l'opportunité de l'intégration afin de ne pas courir le risque de se heurter à un refus catégorique de leur part (1)".

Par conséquent, l'intégration des enfants Indiens dans le système scolaire Québécois se fit sans consultation auprès des communautés. Puisque le régime des ententes semble aujourd'hui bien implanté, il importerait de savoir si d'une part, la signature du chef de Bande représente plus qu'un geste symbolique (2) et si de l'autre, l'analyse du contenu des ententes révèle des modifications importantes apportées à l'enseignement offert aux Amérindiens.

La consultation préalable

Chez les Montagnais, du moins, la consultation des parents en matière d'éducation ne semble pas avoir été pratiquée sur une grande échelle (3). Et puisque d'autre part le nouveau conseil consultatif Montagnais du projet d'amérindianisation n'a pas encore eu l'occasion d'opérationnaliser son plan de consultation, les communautés Montagnaises se trouvent toujours placées dans une situation d'isolation par rapport aux politiques de développement des écoles. Il existe, certes, dans les écoles provinciales des comités d'écoles

---

(1) Procès verbal de la 15e réunion, 25 novembre 1964.

(2) En supposant même que la volonté du Conseil de Bande soit respectée et comporte une valeur réelle, rien ne permet de conclure qu'elle soit un prolongement des aspirations des parents. Dans Language Policy and Indian education, Douglas V. Parker prétend que, très souvent, l'image projetée par les leaders indiens diffère de celle des membres de la communauté et que certains d'entre eux ont tendance à acquiescer aux politiques scolaires définies par le pouvoir blanc.

(3) On pourrait situer le problème dans sa dimension politique: "au moment où dans le Canada méridional les normes mêmes de la civilisation et de la démocratie requièrent la participation réelle des gens au processus de décision, la non-participation des parents à la sélection des professeurs qui viendront enseigner à leurs enfants prend un relief particulièrement significatif". L'Homme et le Nord, page 144.

et de parents (1) (Loi 27) mais comme on peut s'en rendre compte (voir graphique), la structure même des comités, son pouvoir relatif de consultation et l'infériorité numérique des parents Montagnais qui y siègent (2) sont autant de facteurs qui ne permettent pas d'espérer des changements importants dans le fonctionnement de l'école et des attitudes des non-indiens vis-à-vis les Montagnais en particulier.

Le gouvernement fédéral institua pour sa part, en 1962, des comités scolaires (3). L'objectif fondamental de ces comités, consiste, écrit-on, à favoriser la participation des membres des communautés dans le domaine de l'éducation:

> "The main purpose of organizing school commities is to provide for democratic practice in the conduct of local educational affairs and to place more responsability on the community for the development and administration of educational facilities and the use of certain funds set aside for educational purposes (4)".

---

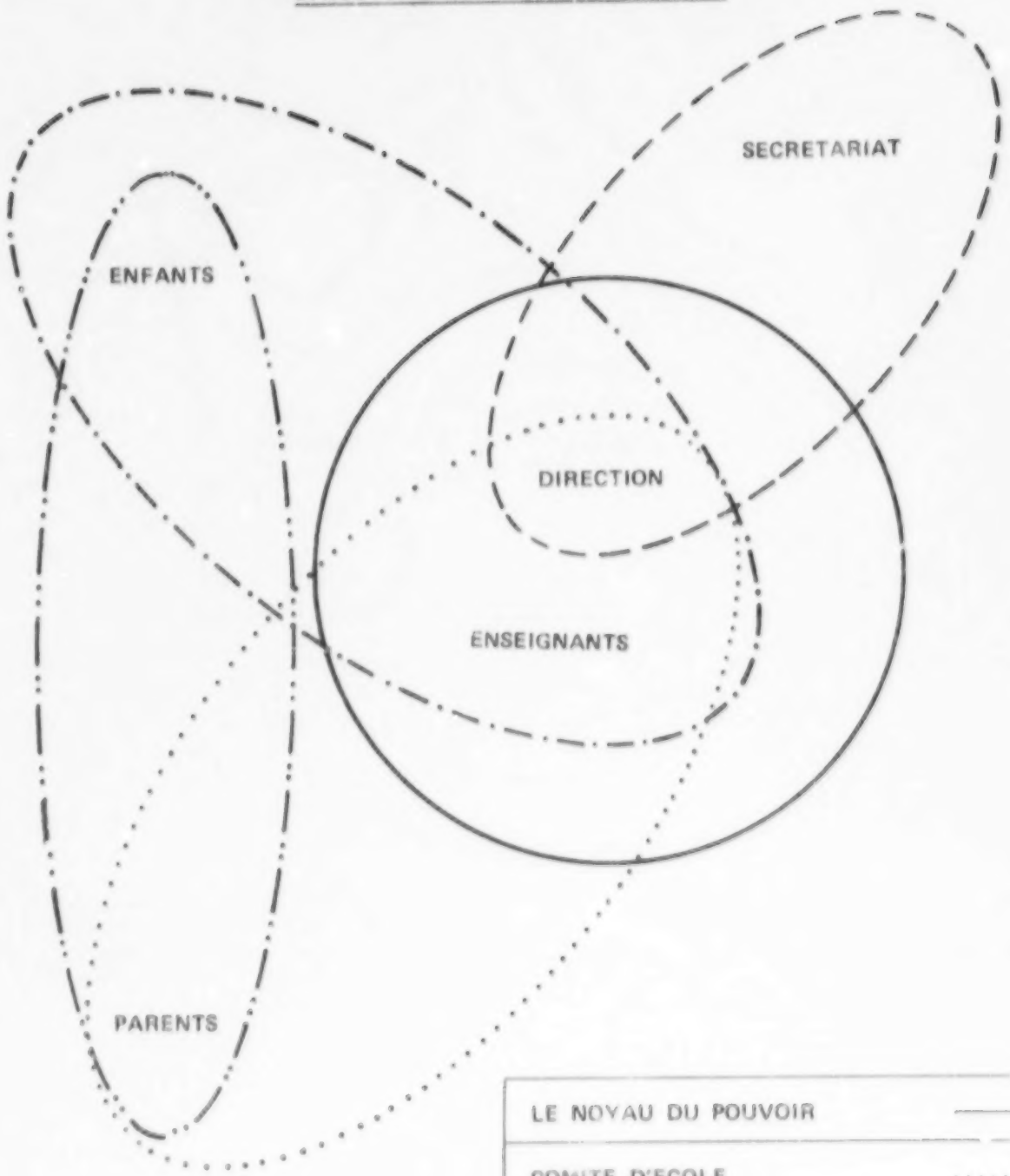
(1) Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, sanctionnée le 10 juillet 1971, 3, des comités d'école et des comités de parents, articles 66-70 inclusivement.

(2) La présence montagnaise aux comités d'écoles et de parents n'est pas un fait acquis, et ce dans la plupart des communautés.

(3) Regulations governing the organizations of school commitees on Indian reserves. Temporary Amendment no 30, March 20, 1962.

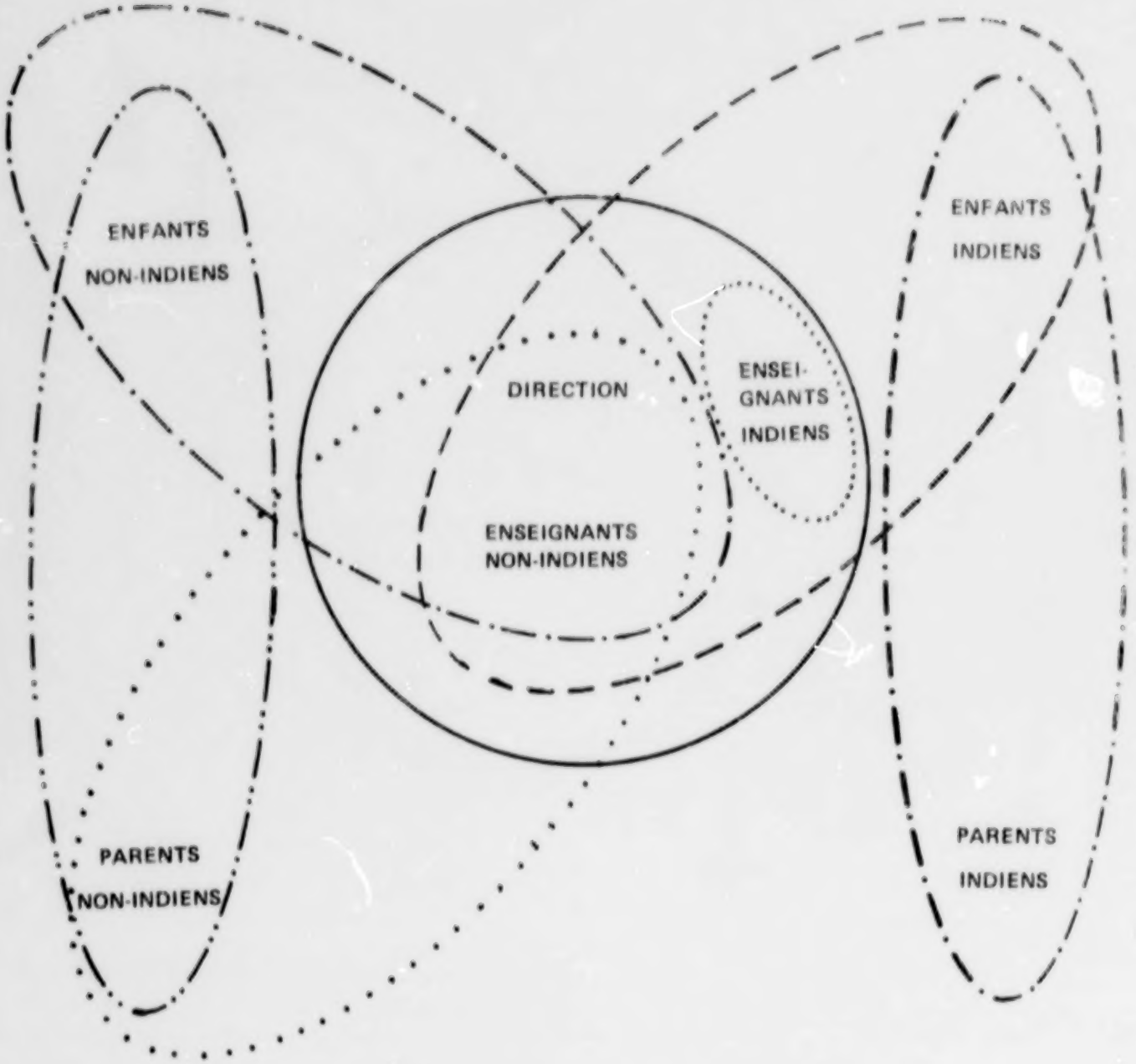
(4) Ibid.

STRUCTURE DU POUVOIR A L'ECOLE



LE NOYAU DU POUVOIR	———
COMITE D'ECOLE	.....
L'ENSEIGNEMENT ET LES DIVERS SERVICES OFFERTS AUX ENFANTS	- . - . -
LA FAMILLE	- . -
SERVICE DE SECRETARIAT	- - - - -

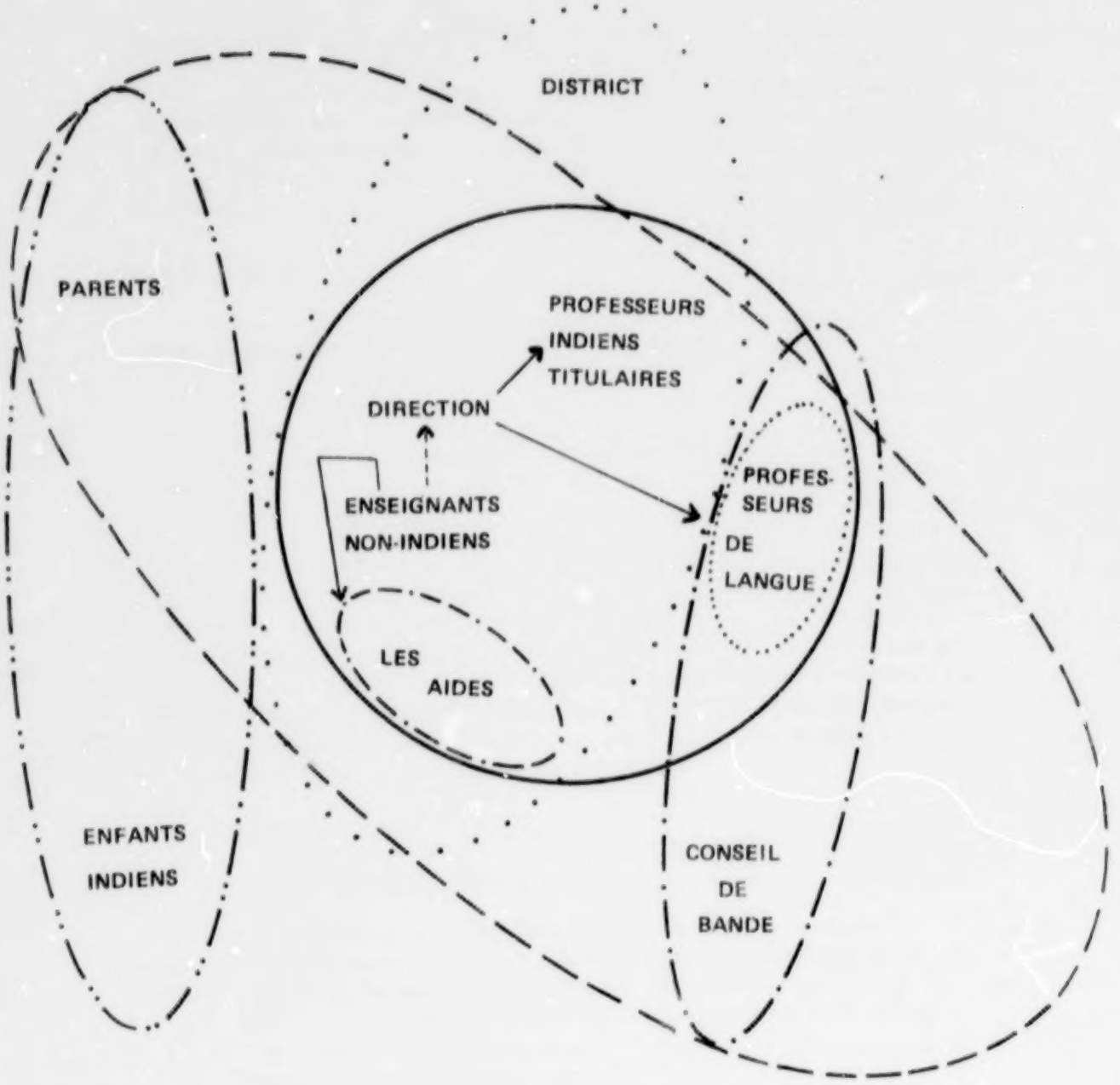
STRUCTURE DU POUVOIR A L'ECOLE PROVINCIALE



COMITE D'ECOLE	..... ——
LE NOYAU DU POUVOIR	——
L'ENSEIGNEMENT ET LES DIVERS SERVICES OFFERTS AUX ENFANTS	– · – · – – – –

LES VALEURS FAMILIALES	– · – · – – – – ·
EN SITUATION DE NON-AUTORITE	.....

STRUCTURE DU POUVOIR A L'ECOLE FEDERALE



LE NOYAU REEL DU POUVOIR	.....
EN SITUATION DE NON-AUTORITE	.....
LE POUVOIR PARTIEL DU CONSEIL DE BANDE PAR INDIVIDUS INTERPOSES	– . – . –

LES VALEURS FAMILIALES	– . . – . .
LE POUVOIR POTENTIEL PARENTS-CONSEIL DE BANDE	– – – –

En dépit de l'appel à l'auto-gestion, le contrôle gouvernemental se fait sentir subtilement. Plus loin, dans le même document, il est écrit que le surintendant du district, ou son assistant, participera aux séances du comité à titre de trésorier. Au chapitre du statut et des fonctions des comités scolaires, les membres peuvent user d'un droit de contrôle sur certains aspects et sont limités à un rôle de consultants pour d'autres. Dans le premier cas, le pouvoir du comité peut s'exercer dans neuf (9) cas, dont aucun n'a de rapport avec le contenu de l'enseignement (1). Ce n'est que sur le plan consultatif qu'il est question d'aborder la notion des ententes (2), mais le texte n'en dit pas plus.

L'analyse des ententes

L'analyse de toutes les ententes en milieu montagnais est chose impossible parce que plusieurs d'entre elles, jusqu'à très récemment, furent reconduites verbalement d'année en année.

La troisième partie des ententes dites "services spéciaux" mérite une attention particulière car c'est précisément à ce niveau que l'occasion nous est fournie d'évaluer plus ou moins l'intérêt accordée à ce que l'on considère comme pertinent sur le plan de l'adaptation de l'école aux Amérindiens. En pratique, cette partie des ententes est d'inégale importance selon la communauté dont il sera question. Il est relativement aisé d'expliquer ces écarts, notamment par les perceptions différentes de Montagnais de chacune des communautés, leur degré de participation, les problèmes particuliers des écoles, etc. Parmi les ententes que nous possédons, trois (3) concernent l'école élémentaire (Sept-Iles, La Romaine, Schefferville) et les services spéciaux portent, pour l'ensemble, sur les plans suivants: aide-jardinière (pré-maternelle et maternelle), professeur de langue montagnaise, services à l'enfance inadaptée.

---

(1) On trouve: 1. absentéisme; 2. entretien de l'école; 3. persévérance dans les écoles provinciales; 4. utilisation des locaux de l'école pour des activités communautaires; 5. problèmes "spéciaux" disciplinaires; 6. fonds du conseil de bande; 7. bourses d'études; 8. sports et loisirs; 9. activités para-scolaires.

(2) On trouve: 1. équipement scolaire; 2. réparations; 3. rôle du concierge; 4. aide aux élèves; 5. ententes commissions scolaires-MAIN; 6. alimentation; 7. autobus scolaires; 8. ponts et chaussées.

Pré-maternelle et maternelle

Bien que la pré-maternelle existe partout dans les écoles fréquentées par des Montagnais, seule l'entente liant la commission scolaire de Schefferville et le MAIN en fait état. Dans l'entente relative à la commission scolaire du Littoral, la classe maternelle demeure sur la réserve. Ainsi, les enfants de La Romaine entrent à l'école provinciale deux plus tard que ceux de Schefferville.

Langue montagnaise

Bien qu'un professeur de langue montagnaise soit en poste à Sept-Iles, Natashquan, Mingan, La Romaine et Schefferville, seule l'entente relative à cette dernière en fait état:

> "Ces cours ont pour but de permettre aux enfants montagnais de conserver bien vivants des liens d'appartenance à leur ethnie.
>
> Ce spécialiste est aussi à la disposition des professeurs qui pourraient rencontrer des difficultés à faire l'apprentissage de certaines notions aux enfants montagnais. Il devra porter une attention spéciale aux enfants montagnais à la maternelle. Il y aura au moins une rencontre hebdomadaire."

La situation qui prévaut à l'école Notre-Dame quant au cours de langue s'inscrit dans une problématique globale qui touche autant les autres communautés montagnaises. Les avantages et les inconvénients sont du type suivant:

Avantages:

a) Une forme de reconnaissance de principe de la langue et de la culture amérindienne.

b) L'occasion pour les enfants de référer à une personne, dans une école, de la même appartenance ethnique.

c) Une reconnaissance explicite du statut de l'étudiant-maître amérindien par les autorités de la commission scolaire.

Inconvénients:

a) D'ordre pédagogique

La conception amérindienne de l'éducation est évidemment inscrite dans un cadre non-indien caractérisé par l'obligation de donner les cours de langue à l'extérieur de la réserve; de subir la pression d'un horaire défavorable et d'un temps alloué ridiculement bas (une demi-heure/semaine/classe); de faire face à une pénurie de matériaux unilingues montagnais.

b) D'ordre linguistique

Les communautés montagnaises n'ont pas encore pris de décision relativement à une proposition d'orthographe uniformisée. (1)

c) D'ordre politique

Les avis mêmes des Amérindiens au sujet de la nécessité ou de la non-nécessité d'implanter des cours de langue dans les écoles sont partagés. Il en va de même pour certains directeurs d'écoles ou à plus haute échelle, des administrateurs. Le problème revêt une couleur politique en ce sens que les décisions relatives à ces projets impliquent une reconnaissance des droits des minorités amérindiennes à la sauvegarde et à la perpétuation de leur culture. A l'heure actuelle, la loi 22 confère aux Amérindiens (2) le statut d'immigrants. Pour rendre les choses claires, les législateurs devraient se pencher sur la clause restrictive de l'article 40 de ladite loi, de même que présenter des distinctions entre le statut d'indien et celui des autres minorités du Québec, ce qui ne manquerait sans doute pas de provoquer un débat.

Enfance inadaptée

Il paraît assez clair, d'après des études récentes, que les écoles qui reçoivent des enfants Montagnais sont, sans exception, confrontés à l'épineux problème de l'inadaption scolaire. Toutefois, à la Romaine, on prétend de ne pas rencontrer ce genre de difficultés. Cette affirmation demanderait à être vérifiée car elle contredit l'étude de M. G. Nadeau (3).

---

(1) Voir: José Mailhot. Rapport sur la Standardisation de l'orthographe montagnaise.

(2) Exception faite des Amérindiens et Inuits vivant au-delà du 55e parallèle.

(3) Voir chapitre I.

Or, les services spéciaux qui sont offerts pour remédier de bonne foi à cette situation apparaissent plutôt comme un instrument qui approfondit le creuset entre le normal et la pathologique. Les classes de récupération, spéciales et d'attente n'ont certes pas résolu le problème des enfants Montagnais. On s'explique très mal, par exemple, que 51 des 138 enfants inscrits à l'école Notre-Dame soient conduits en enfance inadaptée. Ces proportions alarmantes et inquiétantes remettent en question sinon en totalité du moins en grande partie les techniques de dépistage, et surtout la contribution de l'école sous tous ses aspects.

TABLEAU 10: REPARTITION COMPARATIVE DES ENFANTS PAR NIVEAU, EN ENFANCE INADAPTEE ET EN CLASSE REGULIERE A L'ECOLE NOTRE-DAME DE SCHEFFERVILLE (1975/76)

NIVEAU	PM	M	1	2	3	4	5	6	T
Classe régulière	12	14	7	11	10	7	20	6	87
Enfance inadaptée	—	—	15	5	9	9	4	9	51
	12	14	22	16	19	16	24	15	138

Chez les Montagnais, l'étude des ententes illustre bien le peu d'intérêt accordé à la pédagogie. Les soucis des fonctionnaires, des directeurs généraux et des chefs Indiens sont concentrés, prioritairement, sur des questions de nature budgétaire. En faussant ainsi les perspectives, la culture amérindienne, dans son sens le plus large, est en voie de devenir un bien de consommation pour les Amérindiens eux-mêmes, voire même une option parmi tant d'autres, comme cette montagnaise, fonctionnaire, qui ne parla jamais d'autre langue que le français, et qui croit toujours que son identité indienne est garantie par son statut et son numéro de bande.

CONCLUSION

CONCLUSION

Les hommes politiques croient ou semblent du moins laisser croire que la Convention de la Baie-James marque, pour les "Bénéficiaires", une nouvelle étape dans le développement du processus d'auto-détermination des Amérindiens. Les dirigeants Cris et Inuits croient aussi ou semblent du moins laisser croire . . . . . .

Cette entente "unique au monde", "du siècle", permet ainsi, sur le plan de l'éducation, la création de commissions scolaires autochtones. Enfin, on pourra voir des Indiens contrôler la manière dont ils conçoivent l'éducation – c'est l'espoir des optimistes – ou contrôler la manière dont le Blanc conçoit l'éducation – c'est la remarque du pessimiste. Les paris sont ouverts, mais il est trop tôt pour gagner ou perdre. Nonobstant toute prospective éducationnelle au-delà du 55e parallèle, il reste que les avantages immédiats dont tirent parti les communautés donneront sans doute le goût aux autres groupes d'en faire autant. Si l'exception devient la règle on pourrait certes témoigner dans quelques années du sens aigu de la justice du Blanc et de la force de persuasion des leaders amérindiens. Bientôt peut-être parlerons-nous tous la même langue...

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Acte de l'Amérique du Nord Britannique.

BACON, Georges
Enquête sur le logement des Indiens du Quebec. Association des Indiens du Québec, 1974.

BETTELHEIM, Bruno
Un lieu où renaître, Paris, Robert Laffont, 1975.

BOON, Inez
La situation pédagogique en tant qu'elle affecte les Lapons dans le Nord de la Norvège. Montréal, août 1969. Conférence internationale de spécialistes de l'Education inter-culturelle en régions nordiques.

CARDINAL, Harold
The unjust society, M. G. Hurtig Ltd., publishers, Edmonton, 1969.

Comité Interministériel des Affaires Indiennes
Procès-Verbaux.

Convention de la Baie-James (La)
Editeur officiel du Québec, 3 volumes, 1975.

ERIKSON, Eric H.
Enfance et société, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 287 pages.

Fraternité des Indiens du Canada
La maîtrise indienne de l'Education Indienne Ottawa, 1372, 42 pages.

GAGNE, Raymond
Projet d'amérindianisation des écoles, premier plan quinquennal.

GOURDEAU, Eric et coll.
Rapports techniques sur l'éducation scolaire dans le Nord Canadien. Institut arctique de l'Amérique du Nord, mars 1973, 166 pages.

HENAIRE, Jean
La situation pédagogique des enfants amérindiens fréquentant les écoles provinciales sous la juridiction des commissions scolaires du Québec. D.G.E.E.S., Ministère de l'Education du Québec, mars 1976.

HENAIRE, Jean et MAILHOT, José
Rapport d'activités en milieu scolaire montagnais, Université du Québec à Chicoutimi, février 1975, 81 pages.

KJRTNESS, Jacques
Du nomadisme au sédentarisme, Recherches amérindiennes au Québec, vol 2, numéros 4-5, novembre 1972.

LEVI-STRAUSS, Claude
Tristes Tropiques, Paris, Plon, 1955, coll. 10-18, 380 pages

Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires (Loi 27).

Loi du Ministère des Affaires Intergouvernementales.

Loi sur la langue officielle (Loi 22)
Editeur officiel du Québec, 1974, 25 pages.

Loi sur les Indiens
S.R.C. 1952, c. 149 avec modifications de 1952-53, c. 41 et de 1956, c. 40. Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration, imprimeur de la Reine, Ottawa, 1957, 46 pages.

MACKEY, W. F.
L'écologie éducationnelle du bilinguisme, Centre International de recherche sur le bilinguisme, Université Laval, 1974.

MACKEY, W. F.
Puissance, attraction et pression des langues en contact: modèles et indices. Centre International de recherche sur le bilinguisme, Université Laval, 1972, mim. 53 pages.

MAILHOT, José
Rapport sur la Standardisation de l'orthographe montagnaise. Université du Québec à Chicoutimi, mai 1976, 45 pages.

MAIN
Regulations governing the organizations of school comitees in Indian reserves, temporary admendment, March 20, 1962.

MAIN
Système d'éducation bilingue et bi-culturel pour les autochtones. Dialogues, vol. 3, no 1, 1976.

NADEAU-MONGER, G.

Présentation et interprétation du testing effectué en 1974-1975, commission scolaire du Littoral, novembre 1975.

NOELTING, H.

Etude du raisonnement chez un groupe d'enfants montagnais de la pré-maternelle à la troisième année. Rapport présenté au Congrès des sociétés savantes, Université Laval, Québec, juin 1976, 13 pages.

PARKER, Douglas V.

Language policy and Indian Education prepared for: the northern Development group. Faculty of Education, University of Alberta, April 1975, 77 pages.

PRESTON, Richard and McKENZIE, Marguerite

A comprehensive study of the educational needs of the Communities comprising the Grand Council of the Crees. Mars 1976.

RENAUD, André

Projet en éducation des Indiens et Esquimaux du Québec, UQAC, 1972.

SAVARD, Rémi

Des tentes aux maisons à St-Augustin, Recherches amérindiennes au Québec, Vol. 5, no 2, pp. 53-62.

SINDELL, Peter S. and WINTROB, Ronald M.

Cross-cultural Education in the northand its implications for personal identity: the Canadian case, 1969.

SPECK, Frank G.

Naskapi: the savage hunters of the Labrador Peninsula. Norman, University of Oklahoma Press.

THIRNISH, Marie

L'impact des tests d'intelligence sur le classement scolaire de l'enfant indien de Sept-Iles, commission scolaire de Sept-Iles, août 1975.

TREMBLAY, M.-A. et coll.

Etude sur les Indiens contemporains du Canada, Direction des Affaires Indiennes, Ottawa, volume II, Ottawa, 1967, 239 pages.

UNESCO

L'éducation transculturelle. Aperçu de l'expérience acquise par l'Unesco en la matière. Août 1969, 40 pages.

UQAC

Certificat de formation des maîtres Amérindiens. Dossier de présentation, 1973.

WINTROB, Ronald M. and Sindell, Peter S.

Education and identity conflict among cree Indian Youth: a preliminary report, 1968.

ABREVIATIONS

ABREVIATIONS

AANB	Acte de l'Amérique du Nord Britannique
CSNQ	Commission scolaire du Nouveau-Québec
MAIN	Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canadien
MEQ	Ministère de l'Education du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Octobre 1976